دار الرسالة للطباعة والنشر

التفكير التعاوني

خطوة للأمام



تأليف
الأستاذ الدكتور
صاحب أسعد الشمري

الطبعة الأولى 2024


mohamed khatab
mohamed khatab
mohamed khatab


mohamed khatab


mohamed khatab


mohamed khatab


mohamed khatab




mohamed khatab


mohamed khatab


mohamed khatab

التفكير التعاوني
خطوة للأمام

التفكير التعاوني
خطــوة للأمـــام

تأليف

الأستاذ الدكتور

صاحب أسعد الشمري

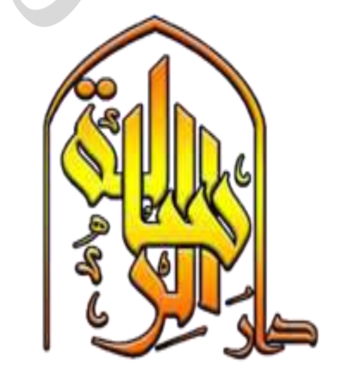
الطبعة الأولى

1445 هـ - 2024 م

دار الرسالة للطباعة والنشر

العراق / صلاح الدين -سامراء

المؤلف ومن هو في حكمه: صاحب أسعد الشمري.
عنوان الكتاب: التفكير التعاوني خطوة للأمام
الترقيم الدولي (ISBN): 978-9922-21-642-3
الموضوع الرئيسي: علم النفس الإيجابي/المنظومة العقلية/التفكير/ النظرية المعرفية الاجتماعية.
بيانات النشر: دار الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
العراق – صلاح الدين – سامراء.



للطباعة والنشر والتوزيع
العراق - سامراء
E-mail: alaahsn5@gmail.com
@facebook: alresalah.samarra
هـ +9647702673885 - +9647709758923

المقدمة

التفكير من العمليات العقلية التي ميَّزَ الله سبحانه وتعالى البشر بها، ولن تتوقف الدراسات التي تتناوله وتسعى للكشف عن كل ما يحيط به ويؤثر ويتأثر به، فهو ما زال منبعاً متجدداً للدراسة والبحث.

وهذا الكتاب جاء ليحاول من جديد التنظير لنوع جديد من التفكير، وهو حديث بمضمونه والسعي لتأطير نوع مميز من التفكير هو التفكير التعاوني.

جاء هذا الكتاب في خمسة أبواب؛ تناول الأول منها التفكير بصورة عامة مع ذكر بعض الموضوعات التي ارتبطت وترتبط به، كأساليب التفكير ومهارات التفكير وبعض أنواع التفكير، بينما جاء الباب الثاني ليكون المدخل إلى التفكير التعاوني وذكر مفهومه وابعاده باختصار، وأبرز القضايا التي تميزه عن التفكير الفردي، ودوره في تحقيق التوافق والنمو المعرفي للفرد والمجتمع.

وكان الباب الثالث زيادةً في التعمق بهذا النوع الجديد من التفكير من خلال التوضيح والتوسع في كل بُعدٍ من أبعاده بصورة منفردة، أما الباب الرابع فقد ضَمَ الإجراءات التي تم من خلالها بناء أداة قياس هذا النوع الجديد من التفكير (مقياس التفكير التعاوني) ليكون معيناً للباحثين الذي ستتبنى أبحاثهم هذا المفهوم الجديد، أما الباب الخامس فقد تضمن عرضاً للنتائج التي تم الوصول إليها بعد بناء المقياس وتطبيقه على عينة من الشباب الجامعي.

وأخيراً فإنَّ كل مفهوم جديد يتطلب من كل الباحثين السعي للبحث فيه، وعمل الدراسات والأبحاث التي تثبّت أركانه أو تعدّلها من أجل أنْ تصبح أكثر دقةً واستقامة، فلا يخلو عمل من خلل إلا ما شاء الله، ومن الله التوفيق.

الباب الأول

التفكير الإنساني
وبعض ما يرتبط به


المناهج و طرائق التدريس – زيد الخيكاني

مفهوم التفكير

التفكير أكثر النشاطات المعرفية تعقيداً وتقدماً ، وينجم عن قدرة الكائن البشري على معالجة الرموز والمفاهيم واستخدامها بطرق متنوعة تمكنه من حل المشكلات التي يواجهها في الأوضاع المختلفة[١] وهو نشاط إنساني يتمثل في قدرة الفرد التي تسمح له بالحصول على المعارف عن الواقع على أساس الاستدلال والأفعال التفكيرية بالتصورات والمعارف أو المفاهيم[٢]

ويتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقياً وأشدها تعقيداً، وأقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء والظواهر والمواقف والإحاطة بها مما يمكّن من معالجة المعلومات وإنتاج وإعادة إنتاج معارف ومعلومات جديدة[٣] وكشفت الدراسات التي تناولت موضوع التفكير على ان التفكير وتهيئة الفرص المثيرة له أمران في غاية الأهمية، وينبغي أن يكون التفكير هدفاً رئيساً لمؤسسات التربية والتعليم[٤]

ويتيح التفكير لنا التفاعل مع البيئة التي نحيا فيها بطرائق تسمح لنا بتحقيق أهدافنا، فهو ينطوي على تمثيلات عقلية لما هو عليه العالم الخارجي، وهذه التمثيلات تكون نتيجة عملية عقلية بعضها سريع وتلقائي وغير واعي، وبعضها الآخر بطيء وتداولي وواعي، وكلاهما يتم إنشائهما داخل البيئة وبالتفاعل مع الخبرات السابقة بصورة قد تكون دلالية عما نعرفه من أشياء ملموسة أو مجردة وعلاقتها بأشياء أخرى، أو بصورة عرضية عن طريق الذكريات والخبرات السابقة، وكل ذلك ينتج معرفة تقريرية قد تكون صحيحة أو غير صحيحة تعمل على تشكيل سلوكنا إجرائياً[٥]

ولا يمكن تصور الحياة الإنسانية وتصور ما أنجزه الإنسان فيها من دون تفكير، فكل صور الحضارة من نتائج التفكير الراقي، وبسببه استطاع الإنسان أن يصنع هذه الحياة وأن يطور فيها[٦] كما يفيد التفكير الموضوعي السليم في نمو شخصية الفرد وكذلك نمو الجماعة وتقدمها، فإذا ما نجح الفرد في إصدار الأحكام الصائبة اكتسب شعوراً بالثقة بالنفس والاعتداد بها، وباحترام ذاته وشعر بالرضا والسعادة[٧]

فالتفكير موضوع ذو مساس مباشر بحياة الأفراد والمجتمعات، ويسهم في مساعدة الأفراد على التكيف مع الأوضاع الراهنة والمستجدة، ويعمل أيضاً على بقاء المجتمعات وتطورها ونموها[٨] والتفكير السديد يجعل القرارات سليمة وعقلانية ويتضح ذلك لدى الأفراد الذين يعتمدون بشكل كبير على التفكير ويركزون في المنطق والتنظيم والترتيب والموضوعية عند اتخاذ القرارات[٩] فضلاً عن أنَّ التفكير الايجابي تجاه المشكلات يجعل احتمالات الوقوع في الخطأ قليلة، ويحدّ ويقلل من اتخاذ القرارات المتسرعة والتي ينتج عنها أخطاء كثيرة:[١٠]

والتفكير لغةً مشتق من التَفكرّ: التأمل، والاسمُ الفِكْرُ والفِكرةُ، والمصدر الفَكْرُ، وأفْكَرَ في الشيء: فَكَّرَ فيه، ورجلٌ فكيرٌ: كثير التفكر[١١] والتفكر اسم التفكير[١٢]

وأما التعريف الاصطلاحي للتفكير فهناك العديد من الآراء التي ذُكرت فيه منها أنَّه العملية التي يُنظّم بها الفرد خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة، أو هو إدراك علاقة جديدة بين موضوعين أو بين عددٍ من الموضوعات بغض النظر عن نوع هذه العلاقة[١٣] أو أنه اصطلاح عام يشمل كل أنواع النشاط الرمزي، فيشمل الاستدلال

والتخيل وتكوين المعاني الكلية والابتكار، ويستخدم بديلات للأشياء والمواقف الواقعية، أي أنَّه يستخدم رموزاً تقوم مقام الأشياء أو الموضوعات[١٤] أو أنَّه عملية معرفية معقدة تتضمن معالجة المعلومات، وتقوم عل استخدام الرموز والتصورات واللغة والمفاهيم (المادية والمجردة) بهدف الوصول إلى نواتج معينة؛[١٥] أو أنَّه العملية التي ينظم بها الفرد خبراته في شكل جديد، أو علاقة جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل لتساعده على حلّ المشكلات التي تواجهه سواء كانت معرفية أو حركية؛[١٦] أو أنَّه عملية عقلية تشمل تتابع الأفكار نحو غرض معين، أو تفسير الرموز والأمور بما يؤدي إلى استنتاج ما[١٧] كما أنَّه عملية عقلية عليا أدواتها الرموز، يستخدم فيها الفرد النشاط المجازي والتمثيلات المختلفة لفهم الواقع والمشكلات بشكل أفضل؛[١٨] أو أنَّه عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء لتحقيق هدف معين.[١٩]

كما يُنظر إلى التفكير على أنه القدرة على تركيز الانتباه ومعالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها واختيار الاستجابات والاجراءات المناسبة، والقدرة على التجريد والفهم والمنطق والاستدلال والتخطيط والإبداع والنقد.[٢٠]

ومن التعاريف السابقة نستطيع أن نستنتج التعريف التالي للتفكير:

هو عملية من العمليات العقلية العليا التي يستخدمها الفرد في التعامل مع نفسه والبيئة المحيطة به، وتقوم على استخدام الرموز بدلاً عن الموضوعات الحقيقية بهدف الوصول إلى نتيجة معينة أو قرار ما، أو إدراك علاقة بين موضوعات مختلفة يمرّ بها الفرد.

التفكير في المنظور الإسلامي

دعا الله سبحانه وتعالى الناس إلى التفكير وإعمال الفكر والعمليات العقلية في فهم وإدراك ما يحيط بهم من متغيرات مادية وكونية، لأن ذلك يسهل لهم ويحقق لهم معرفة الحقائق والمبادئ والقوانين التي تسير بموجبها كل الكائنات والظواهر، ويتجلى هذا في قوله تعالى **(الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ)**[1] وقوله تعالى **(فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ)**[2]وقوله تعالى **(كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)**[3]وقوله تعالى **(إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)**[4]كما إن مضامين هذه الآيات ودعوتها للإنسان أن يعمل بوعي وبصيرة قائمة على استثمار وتوظيف الطاقات والقدرات العقلية التي ميّز الله بني آدم على كثير ممن خلق وتأكد ذلك في قوله تعالى **(ولَقَدْ كَرَّمنا بَنِي آدمَ وحَمْلنَاهُمْ فِي البَرِّ والبَحْرِ ورَزقْنَاهُمْ مِنَ الطَيّبَاتِ وَفَضْلنَاهُم عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنا تَفْضِيلا)**[5]يستنتج من ذلك ان التكريم والتفضيل لبني آدم بما وهبهم سبحانه وتعالى العقل والإدراك الواسع والقدرات والاستعدادات، ولا شك ان الناس يتباينون و يتفاوتون في هذه الأمور من حيث الإدراك والفهم والاستيعاب والتفكير والتبصّر والطرائق والأساليب التي يستخدمونها في ذلك، كما ان هذا يؤكد الفروق الفردية التي توجد بين الناس من حيث يتفق إنسان ما مع غيره في أمور ويختلف في أمورٍ أخرى كثيرة، بما فيها الجوانب العقلية والاجتماعية والانفعالية.

لذا فإذا ما أردنا الحديث عن التفكير فليس لنا إلا أن نذكر القرآن الكريم الذي شدّد على أهمية التفكير ودوره في حياة البشرية جمعاء، ودعوته الصريحة المتكررة إلى التفكّر، وتحرير العقل والتفكير الإنساني

من كل شائبة وسلبية، فقضية القرآن الأساسية أنه يحرر عقل الإنسان وتفكيره، ويحطم الأغلال المتراكمة والموروثة عن الأجيال الماضية التي عزلت العقل عن تفكيره، فالقرآن الكريم يخاطب العقل ويدعوه إلى التأمل والتفكير في الكون وقوانينه وما فيه[٢٦]، والقرآن الكريم لا يكتفي بتحرير العقل، بل يقوم بإرشاده لاكتشاف الحقيقة، وذلك بأسلوب علمي دقيق مرتب على مقدمات أساسية أو حقائق أولية، فالقرآن يدعو بصريح العبارة إلى استقراء الوقائع والإحداث، وتتبع الحقائق الجزئية باعتبارها دالة على الكل، وهادية إليه[٢٧]، وليس في عبارات القرآن الدالة على ذلك غموض بل كان كل ذلك بآيات واضحة وبليغة تدعو الجميع للتفكير العميق واستخدام العقل في نواحي الحياة المختلفة حتى يستطيع الإنسان فهمها والسيطرة عليها وتطويعها في خير البشرية جمعاء.[٢٨]

والذي يتأمل القرآن الكريم يجد الآيات التي تحث على النظر بإمعان والتفكير والتدبر والتأمل كثيرة جداً، ويجد أيضاً الآيات التي تُشيد بأولي الألباب الذين يتفكرون في خلق السموات والأرض، والآيات التي تقلل من شأن المقلدين الذين لا يفكرون ولا يُعمِلون عقولهم، وتصفهم بأنهم كالأنعام بل هم أضل.[٢٩]

والقران الكريم يدعو إلى التفكير والتفكّر بآيات عديدة، بصيغة (يتفكرون) كقوله تعالى **(فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ)**[٣٠]، و(تتفكرون) كقوله تعالى **(قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ)**[٣١]، و(تتفكروا) كقوله تعالى **(ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِكُمْ مِنْ جِنَّةٍ)**[٣٢]، و (ويتفكرون) كقوله تعالى **(وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلاً)**.[٣٣]

كما إن الآيات في استخدام العقل جاءت بصيغة: (عقلوه) كقوله تعالى (**أَفَتَطْمَعُونَ أَنْ يُؤْمِنُوا لَكُمْ وَقَدْ كَانَ فَرِيقٌ مِنْهُمْ يَسْمَعُونَ كَلامَ اللَّهِ ثُمَّ يُحَرِّفُونَهُ مِنْ بَعْدِ مَا عَقَلُوهُ وَهُمْ يَعْلَمُونَ**)؛[٣٤]و(نعقل) كقوله تعالى (**وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ**)؛[٣٥] و(يعقلها) كقوله تعالى (**وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ**)؛[٣٦]و(يعقلون) كقوله تعالى (**إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لا يَعْقِلُونَ**)؛[٣٧]و(تعقلون) كقوله تعالى (**كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**).[٣٨]

وقد نبه القرآن الكريم إلى إرساء قواعد للمنهجية السليمة التي تقود إلى أحكام عقلية سليمة متوازنة، تؤدي إلى تحقيق النفع للفرد والجماعة مثل: التدريب على التفكير الناقد بدل التفكير التبريري، والتدريب على التفكير العلمي بدل إتباع الظن والهوى، فالمنهجية السليمة تقتضي من الإنسان أن يلجأ إلى المنهج العلمي والتفكير العلمي القائم على الملاحظة والتجربة والاستنتاج الدقيق، وهذا التفكير العلمي الذي يدعو إليه الغرب اليوم ليس جديداً على الإسلام بل هو قاعدة ثابتة في المنهج القرآني، كما أكد القران على عدم التسرع في إصدار الأحكام إذ يقول الله سبحانه وتعالى (**يا أَيُها الَذِينَ آمَنُوا إنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَنُوا أنْ تُصِيبُوا قَومَاً بِجَهَالَةٍ**)؛[٣٩]كما يدعو ويحضّ على التجديد، فعلى المسلم أن يتدرب على التجديد والقراءة الموضوعية وعدم التقليد الأعمى، كما يدعو القرآن الإنسان إلى التأمل والتحليل بدل السطحية، فمنهج القرآن الكريم يدعو الإنسان للاستفسار والبحث عن إجابات، فتدافع الأسئلة أو الاستفسارات ستقود الإنسان إلى الإجابات الشافية وتحرير العقل بالتأمل والتفكّر والتحليل هو مطلب ربّاني وليس وليد الفكر الغربي.[٤٠]

كما جاءت أحاديث النبي محمد ﷺ لتشير إلى التفكّر والعقل في رفعة الإنسان وتقدم الإنسانية وعلو شأن الأمم، إذ قال النبي محمد ﷺ: (لما خلق الله العقل قال له: اقبل، فأقبل، ثم قال له: أدبر، فأدبر، فقال له: وعزتي وجلالي ما خلقت خلقاً أعجب إلي منك، بك آخذ وبك أعطي، وبك الثواب وعليك العقاب)[٤١] وفي فضل المفكرين والعلماء قال ﷺ: (فَقِيهٌ أَشَدُّ عَلى الشيطان من ألفِ عَابِد)[٤٢] وفي أهمية العلم والتفكر والتدبّر في كل شؤون الفرد قال ﷺ: (لا خيرَ في عبادةٍ لا عِلمَ فيها، ولا عِلمٍ لا فَهمَ فيه، ولا قراءةٍ لا تَدَبُّرَ فيها)[٤٣].

آراء مدارس علم النفس في التفكير

رأي المدرسة السلوكية

تفسر السلوكية التفكير تفسيراً موضوعياً معتمداً على العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، فكل سلوك يمكن تفسيره على أساس الرابطة بين مثير معين واستجابة معينة، إلا أن التفكير لا تبدو العلاقة فيه بين المثير والاستجابة واضحة كأي مظهر سلوكي آخر، لذا لجأ السلوكيون إلى افتراض متغيرات وسيطة بين المثير والاستجابة يمكن توضيحها بالرموز الآتية:

S -------› r -------› s -------› R

فالمثير الأصلي (S) ينبه أعضاء لاستقبال التي تستثير عمليات رمزية ذات طبيعة عصبية، تلك العمليات (s.......r) الرمزية الداخلية تؤدي إلى عمليات رمزية أخرى. وهكذا حتى تصدر الاستجابة النهائية (R) أي الاستجابة الواضحة[٤٤] حيث أن عملية التفكير سلسلة من الارتباطات بين المثير والاستجابة.[٤٥]

كما يرى أصحاب هذه المدرسة أنَّ التفكير من العمليات العقلية للكائنات الحية وفي مقدمتها الإنسان والذي تلعب فيه البيئة واثراؤها بالمتغيرات دوراً في تطوير هذه العمليات العقلية وتوجيهها واستثمارها، ولذلك حاول أنصار هذه المدرسة التحكم في العمليات العقلية بما فيها التفكير.

ويرى (B. F. Skinner) أن التفكير يتشكل من خلال التعزيز الذي تكون وظيفته ودوره تكرار السلوك (التفكير) المعزز الذي يسبق التعزيز مباشرة، كما أن التعزيز يقوي الاستجابة والموقف ككل،[٤٦] أي أن التفكير (كسلوك) الذي يؤدي إلى حل المشكلة حلاً صحيحاً، سيكون الحل الصحيح بمثابة تعزيز له؛ يقويه ويؤدي إلى تكراره، وهذا يتضمن التفكير أو أسلوب التفكير لذا نستطيع القول إنَّ التفكير متعلم من وجهة نظر (Skinner)[٤٧] ويؤخذ على هذه المدرسة أنها لم تعطي العوامل الوراثية أهمية كبيرة في سلوك الكائن الحي.

أما تفسير السلوكية الجديدة فأنَّه يعتمد أساساً على أفكار (Clark Leonard Hull) الأساسية في التنظيم الهرمي لعائلة العادة، فعندما يواجه الفرد مشكلة ما، فانه يحاول حلها مستعيناً بالعادات أو الأفكار المتوافرة لديه، أي الطريقة التي تعلمها سابقاً، وهي تتباين في درجة ارتباطها بهذه الأوضاع وموقعها في التنظيم الهرمي للعادات المتعلمة، أي أن المتعلم يواجه المشكلة بمجموعة من الأساليب المختلفة من حيث القوة والترتيب الهرمي مبتدأً بالعادات أو الأساليب الأضعف والأبسط، وينتقل تدريجياً إلى استخدام العادات الأكثر قوة وتعقيداً، محاولاً الوصول إلى الحل المناسب.[٤٨]

رأي مدرسة الكشتالت

ويرى أصحاب هذه المدرسة ومنهم (Max Wertheimer) و(Wolfgang Köhler) إنَّ التفكير يبدأ أولاً باستثارة عن طريق الموقف، ويؤدي هذا إلى مجموعة من العمليات الإدراكية التي تكون عمليات عصبية نفسية مما يؤدي إلى إعادة ترتيب العمليات الإدراكية الأولى وتنظيمها تنظيماً آخر، من خلال التفاعل الذي يجري بين بعضها وبعضها الآخر، وكل هذا يؤدي إلى الإدراك الكلي للموقف.

كما يرى أصحاب هذه المدرسة أن القوانين التي تحكم عملية الإدراك (كالتنظيم والإغلاق وغيرها) هي نفسها التي تحكم عملية التفكير، إلا إنَّ هذه القوانين لها في التفكير حرية أكبر ومجالاً أوسع لأن تتدخل، وتأثير العالم الخارجي يكون أقل، لأن إدراكنا الحسي. يتحكم به إلى حد ما، ما ندركه، في حين يعمل تفكيرنا باستقلال نسبي عن الإطار المحدد للاستثارة الخارجية؛[٤٩]

وكذلك يرون بأنَّ المادة المستخدمة في التفكير جديدة، لأنَّ التفكير يحدث عندما يتكون ربط جديد بين عناصر الموقف أو (كشتالت) جديد، وهذا الأمر يرتبط بالفكرة الأساسية التي جاءت بها هذه المدرسة عن طريق تفسيرها للأسلوب الذي يتبعه الفرد في جل المشكلات التي تعترضه بطريقة جديدة مختلفة تعتمد على الصورة الكلية والنظرة الشاملة لأبعاد الموضوع المتعددة.

إذ أننا حتى لو بدأنا بالخبرات السابقة فإنَّ دمجها في تركيبة مترابطة أثناء التفكير سوف يؤدي إلى تعديلها بتأثير السياق الجديد أو الوسط الجديد، كما إن (الكشتالت) تؤكد أساساً على الجانب المبدع في التفكير، بل إن التفكير الحقيقي لديها هو التفكير المنتج.[٥٠]

رأي المدرسة المعرفية

يرى أصحاب هذه المدرسة . وهي الأكثر قرباً للإنسان وطبيعته وأبرزهم (Jean Piaget) و(Jerome S Bruner) و(Robert Mills Gagne) إنَّ الإنسان منظم للخبرة والموقف وإنَّه قادر على بناء وإعادة بناء الموقف من أجل استيعابه[٥١] كما يرون أنَّ دراسة موضوع التفكير البشري تبدأ من زاوية تطوره وارتقائه في مراحل عمر الفرد، وأصحاب هذه المدرسة يدرسون التفكير في واقعه كما يظهر فعلاً عند الطفل ثم يتطور مع تقدم العمر[٥٢] ويركزون على البنية المعرفية لدى الفرد وكيفية اكتسابها وتنميتها، ويرون أن الفرد يتجه إلى ممارسة الخبرات، ويعيد تنظيم وترتيب الخبرات التي لديه في نسق آخر يختلف عما كان لديه من قبل.[٥٣]

ويشير (Piaget) إلى أنَّ فهمنا للتفكير يجب أن يركّز على معرفة ما يستمده الأفراد من خبراتهم، وما يضيفونه إليها أثناء تعاملهم مع المثيرات[٥٤] ويرى أنَّ هناك وظيفتين أساسيتين للتفكير ثابتتين لا تتغيران مع تقدم العمر، وهما: التنظيم (Organization) والتكيف (Adaptation)، فالتنظيم يمثل نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة، وتتمثل وظيفة التكيف في نزعة الفرد إلى التلائم والتآلف مع البيئة التي يعيش فيها.

كما ينظر (Piaget) إلى التكيف على أساس احتوائه عمليتين متكاملتين هما: التمثيل (Accommodation)، والاستيعاب (Assimilation)، فالتمثيل عبارة عن نزعة الفرد لأن يدمج أموراً من العالم الخارجي في بنائه العقلي أو التركيب الموجود لديه، كأن يغير الفرد من صورة الشيء لتناسب ما يعرفه، أما الاستيعاب فهو نزعة الفرد لأن

يغير استجابته ليتلائم مع البيئة المحيطة به، كأن يغير الفرد من تراكيبه العقلية ليواجه مطالب البيئة.[٥٥]

ويرى (بياجيه Piaget) إن النمو المعرفي عند الطفل يتقدم بتقدم عمره الزمني، وقد أثبتت بحوثه أنَّ تفكير الطفل يسير على وفق تسلسل مرحلي ينطلق من اليوم الأول من حياته ويستمر حتى بداية مرحلة المراهقة[٥٦]، وهذه المراحل هي:

١. المرحلة الحسية الحركية

تمتد هذه المرحلة منذ الولادة حتى نهاية السنة الثانية من العمر، وتفكير الطفل يبقى محدوداً على الخبرات الحسية المباشرة والأفعال الحركية المرتبطة بها. وفي الواقع إن طفل هذه المرحلة لا يستطيع التفكير، وإنما يعتمد على الأنشطة الحسية والحركية في تفاعلاته مع بيئته فالطفل ينهمك أساساً في الأفعال المنعكسة مثل المص.[٥٧]

٢. مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية

وتمتد من نهاية السنة الثانية إلى السنة السابعة، وتتميز بظهور الوظائف الرمزية واللغة كوسيلة لتمثيل المؤثرات البيئية. وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل بالاستعداد التدريجي لمرحلة العمليات الملموسة. ففي بداية هذه المرحلة يستجيب الطفل للمظهر الخارجي، وخير ما يوضّح ذلك مفهوم الثبات، والطفل لا يتجاوز هذه المرحلة إلا بعد أن يكون قد مَرَّ بالعديد من الخبرات.

٣. مرحلة العمليات الملموسة (العينية)

تمتد من نهاية السنة السابعة إلى نهاية السنة الحادية عشرة،

وفيها يـرتقي الطفـل باسـتخدام التفكـير المـنطقي، وتنمـو خـلال هـذه السـنوات العمليـات المتعلقـة بالقـدرة عـلى المعكوسـية والتسلسـل والتصـنيف ويسـتطيع الطفـل أن يفكـر منطقيـاً، إلا انـه لا يسـتطيع أن يطبّـق منطقـه عـلى مسـائل لفظيـة وافتراضـية.[٥٨](واردزورث، ١٩٩٠، ١٠٦).

٤.مرحلة العمليات الشكلية

تبـدأ هـذه المرحلـة مـن سـن الثانيـة عشرة وتمتـد إلى السـنوات اللاحقة، وفيها تنمو المفاهيم والمبادئ التي تم التعرض لها في المراحل السابقة، سـواء كانـت في نطـاق المحسـوس، أم نطـاق المجـرد، ويصـبح الطفـل قـادراً عـلى اكتسـاب مبـادئ التفكـير المجـرد، كمـا يبـدأ بالقيـام بعمليات على العمليات نفسها ذاتها، أي انه يصبح قادراً على التفكير في الأفكار بعد أن كان قادراً على التفكير في الأشياء المحسوسة. كما تشهد هذه المرحلة الشمولية في التفكير والبعد عن التمركز نحو الذات.[٥٩]

أما (Bruner) فيرى أنَّ التفكير يمر بثلاث مراحل تمر بها حياة الأفراد جميعاً بنفس الترتيب وهذه المراحل هي:

١.مرحلة التمثيل الحركي

يتعـرف الطفـل في طفولتـه المبكـرة عـلى الأحـداث والأشـياء عـن طريق الأفعال والحركات التي يقوم بها، فالشيء الذي يتعلمه هو الشيء الذي يفعله، فأي موضوع يكون حقيقياً بالنسبة للطفل إذا استطاع أن يتفاعل معه مباشرة، فالطفل الذي عمره سنة واحدة لن يبكي لإبعاد لعبتـه عنـه، لأنـه مـا كـان يمسـكها بيـده، وتجـدر الإشـارة إلى أن هـذه الطريقة لا تختفي تماماً أثناء الحياة.

٢.مرحلة التمثيل الايقوني

وفي هذه المرحلة يتم التمثيل من خلال الوسائط الإدراكية إذ تحل الأيقونة أو الصور محل الأشياء الفعلية. ويعتمد هذا النمط على مبادئ التنظيم الإدراكي.، ويعتمد الفرد في هذا النمط على الصور الخيالية التي تمثل الخبرات المحسوسة، إذ تخزن وتمثل في العقل على شكل صور حسية (خيالية)، ومثال ذلك ما يقوم به الطفل عندما يطلب منه إعادة صف مجموعة من الأشياء بعد خلطها لتعود كما كانت، فما يقوم به الفرد هنا هو محاولة تخيل (أو استرجاع) الشكل الحسي لما كانت عليه هذه المجموعة من الأشياء.[٦٠]

٣.مرحلة التمثيل الرمزي

وفي هذه المرحلة يمكن الفرد تشكيل خبراته عن العالم الذي يعيش فيه بصورة قوية وفعالة واستخدام ذلك للبحث عن حل لأي مشكلة تواجهه. ولا يصل الفرد إلى هذه المرحلة إلا بعد تعلم اللغة، إذ تمكن اللغة الفرد من التحرر من استعادة خبراته على شكل صور حسية أو (خيالية)، إذ لا تكون الطريقة الحسية فعالة مع المشكلات المجردة، وبدلاً عن ذلك يعتمد الفرد على الاستحضار والتمثيل الرمزي للخبرات ذات العلاقة، إذ تكون اللغة الوسيلة والأداة التي يستحضر من خلالها كل ما له علاقة بالمشكلة، وليست اللغة هي التي تفرق هذه المرحلة عن سابقتها، بل إن استخدام اللغة كأداة للتفكير هو المهم.[٦١]

مستويات التفكير

التفكير عموماً يندرج في مستويات متعددة من أهمها:

١.المستوى المعرفي الإدراكي: وفيه يكون التفكير متجهاً إلى معرفة شيء

ما.

٢ـ المستوى التذكري: وفيه يتجه التفكير نحو استعادة الخبرات الماضية.

٣. مستوى التفكير الإبداعي: وفيه يتجه التفكير إلى تركيب أو تكوين ما لم يكن موجوداً.

٤ـ مستوى التفكير التقييمي: وفيه يكون التفكير منصباً على التقييم والمقارنة والوصف.[٦٢]

أساليب التفكير

للتفكير أساليب مختلفة يمارسها الأفراد في التعامل مع المواقف المختلفة التي يمرون بها، ومما لاشك فيه أن الأفراد يتفاوتون كثيراً في تطور أساليب وأنماط تفكيرهم؛[٦٣] إذ يجد بعض الأفراد أن هناك أساليب معينة للتفكير تناسب قدراتهم أكثر من غيرها؛[٦٤] إذ تتدخل عوامل كثيرة في تحديد أسلوب التفكير ونوعيته، وتختلف هذه العوامل من حيث أهميتها كأسباب مؤدية إلى هذا التباين، ومن أهم هذه العوامل: المعرفة (الخبرة) السابقة، والذكاء العام و فالذكي غالباً لا يقترب في تفكيره من الأساليب الخرافية أو غير العلمية، والانتباه، وطلاقة الخيال والاستثمار الجيد له؛[٦٥] فالتفكير ليس سوى تخيلا معدلاً لمقتضيات الواقع؛[٦٦] ومعنى ذلك أن أهم أسباب اختلاف الأفراد في أساليب التفكير هو الفروق الفردية الموجودة بينهم، فالأفراد يختلفون في كم ونوع خبراتهم السابقة وفي الأمور التي ينتبهون لها وفي مستوى ذكائهم وطلاقة خيالهم وفي قدرتهم وامكاناتهم التي تؤدي بهم إلى تطوير واستخدام أساليب مختلفة في التفكير بمرونة وكفاءة.[٦٧]

كما تشير أساليب التفكير (Thinking Styles) إلى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في استخدام قدراتهم العقلية، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي يمرون بها، فأسلوب التفكير الذي يستخدمه الفرد عند التعامل مع المواقف الاجتماعية في الحياة اليومية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن.[٦٨]

وهناك مصطلحات متعددة تطلق على كل أسلوب من أساليب التفكير لتمييزه عن غيره من الأساليب، وكل ذلك دليل على اهتمام الباحثين بدراسة موضوع التفكير[٦٩]، وعلى الرغم من أنَّ الأشخاص لديهم منظور عام للطريقة التي يفكرون بها، فان أساليب التفكير يمكن أنْ تختلف باختلاف المهام التي يؤديها الفرد فضلاً عن المواقف التي يتعرض لها. (الدليمي، ٢٠٠٥، ٣١)، إذ يفضل الأفراد استخدام أسلوب معين في التفكير دون غيره ويعتمد ذلك على مدى ملائمة ذلك الأسلوب لقدراتهم وامكاناتهم العقلية.[٧٠]

وهناك آراء عديدة فيما يخص تقسيم التفكير إلى أساليب ومنها تقسيم (Ellis Paul Torrance) الذي جعله في نمط أيمن ونمط أيسر ونمط متكامل[٧١]، وتصنيف (Robert Sternberg) الذي رأى أن للتفكير ثلاثة عشر أسلوباً هي: الأسلوب التشريعي، الأسلوب التنفيذي، الأسلوب الحكمي، الأسلوب الهرمي، الأسلوب الملكي، الأسلوب الفوضوي، الأسلوب الأقلي، الأسلوب الشمولي، الأسلوب المحلي، الأسلوب الداخلي، الأسلوب الخارجي، الأسلوب المتحرر، و الأسلوب المحافظ[٧٢]، و(Anthony Gregorc) الذي رأى أنها أربعة فقط هي: الأسلوب المادي التتابعي، الأسلوب المادي العشوائي، الأسلوب

التتابعي التجريدي، والأسلوب التجريدي العشوائي.[٧٣]

التفكير ووظائف نصفي الدماغ

من الأمور المعروفة منذ سنين طويلة أن الدماغ ينقسم على نصفين أيمن وأيسر، وأنَّ الغالبية العظمى من الناس يكون النصف الأيسر لديهم هو المسيطر كما إن من يسيطر النصف الأيمن لديهم يكونون نسبةً أقل؛[٧٤] إذ أشارت بعض الدراسات إلى تفضيل الأطفال الرضع لاستخدام الجانب الأيمن من الجسم مما يشير إلى أنَّ النصف الأيسر من الدماغ متقدم وأكثر فاعلية من النصف الأيمن منذ الولادة؛[٧٥] وكل نصف من نصفي الدماغ له طريقته في التعامل مع المثيرات الخارجية، إذ يختص النصف الأيمن بتركيب الأجزاء لإيجاد الكليات بطريقة شمولية أي التعامل الكلي الشامل مع المثيرات، أمَّا النصف الأيسر فيتعامل مع المثيرات بطريقة جزئية تحليلية وبصورة خطية تتابعية، كما أنَّ عمل النصفين غير منفصل بل إن أحدهما يكمل الآخر ولكن السائد هو أنْ تكون الغلبة لنصف معين دون الآخر؛[٧٦] فالنصف الأيمن يتناول المعلومات بطريقة متوازية، أي التعامل مع عدد من المثيرات والمتغيرات وأنواع مختلفة من المعلومات في وقت واحد، بينما النصف الأيسر يتعامل معها بصورة خطية واحداً تلو الآخر.[٧٧]

كما توصل العلماء بالبحث والتجريب إلى أن كل نصف يقوم بوظائف تختلف بشكل كبير نوعاً ما عن النصف الآخر، إذ إنَّ النصف الأيمن يتخصص بالإيقاع (الموسيقى) والتخيل والتصور وأحلام اليقظة ورؤية الأبعاد والوعي بالفضاء، أما النصف الأيسر فيتخصص بالعمليات المحددة والمنظمة منطقياً مثل القوائم، والكلمات، والأرقام،

والتسلسل، والتحليل المنطقي وهكذا، كما توصل العلماء إلى أنَّ ترك استعمال نصف معين يؤدي إلى الضعف في الجزء المتروك، والتدريب في الجزء الضعيف يؤدي إلى قفزة كبيرة في القدرة العقلية.[٧٨]

وأوضحت الأبحاث كذلك إن هناك فروقاً بين الرجال والنساء في بنية وتركيبة الدماغ إذ يبلغ وزن دماغ الرجل البالغ (١٣٦٠) غرام، بينما يكون وزن دماغ المرأة البالغة (١٢٧٥) غرام، كما أنَّ النصفين متساويين في الحجم عند الرجال أمَّا النساء فالنصف الأيسر لديهن أكبر قليلاً من النصف الأيمن، كما أنَّ هناك فروقاً في استخدام نصفي الدماغ إذ تستطيع النساء المزج بين وظائف النصفين بكفاءة أعلى من الرجال الذي يسيطر عليهم استخدام نصف دون آخر، والنصف الأيمن من الدماغ يتحكم بالوظائف الحركية والوظائف العقلية غير الأكاديمية مثل الحدس، الإدراك المجسم، وهو أيضاً خاص بالقدرة على التخيل، بالإضافة إلى الإنتاج الفني المجرد، أما النصف الأيسر فيتحكم بالوظائف العقلية المنطقية والحسابية بالإضافة إلى الوظائف التحليلية ويتعامل على أساس الوقائع والتجارب.[٧٩]

وقد تم التعرف على هذه النتيجة من خلال الأفراد الذين يعانون الاضطرابات والاختلالات في الدماغ، فالأفراد الذين يعانون من خللٍ في الجانب الأيسر من الدماغ يعانون من فقد القدرة على الكلام والقدرة على الحساب المنطقي، إلا أنَّهم يستمرون في أداء الأنشطة غير الأكاديمية، والخلل في الجانب الأيمن يؤدي إلى فقدان الإحساس المكاني والمهارات غير اللفظية والإحساس بالألوان وكذلك الحدس. ومعنى ذلك إن الفروق في السيطرة النصفية للدماغ تسبب أو تؤدي إلى فروق في التفكير، وفي المدخل إلى تناول المشكلات، وهذا يؤدي إلى تفضيلات حقيقة في أساليب التفكير، وبناءً عليه يتوقع (Harrison &

(Bramson) أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استخدام أساليب التفكير التحليلي والواقعي، أما سيطرة النصف الأيمن فتؤدي إلى استخدام أساليب التفكير التركيبي والمثالي:[٨٠]

إلا أن (Levy) يرى أنَّه من الخطأ أن نحدد فروقاً قاطعة بين وظائف النصفيين لأنهما يعملان معاً، فعلى الرغم من وجود فروقاً بين الناس بحيث إنَّ أحد نصفي الدماغ يتم استخدامه بشكل أفضل من الآخر، إلاَّ إنَّه من الخطأ القول إنَّ الأفراد يفكرون ويتعلمون فقط باستخدام نصف واحد من الدماغ![٨١]

خصائص عملية التفكير

للتفكير مجموعة من الخصائص منها:

١. ارتباط التفكير بالنشاط العقلي للإنسان.

٢. اعتماد التفكير على ما يستقر في العقل من معلومات حول الظواهر والموضوعات.

٣. انطلاق التفكير من الخبرة الحسية، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها.

٤. التفكير هو انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث في شكل لفظي رمزي.

٥. التفكير الإنساني جزء وظيفي من بنية الشخصية، فحاجات الفرد ودوافعه وانفعالاته تنعكس على تفكيره وتؤثر في سلوكه تأثيراً مباشراً.[٨٢]

٦. التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف.

٧. التفكير سلوك تطوري يتغير كماً ونوعاً تبعاً لنمو الفرد وتراكم خبراته.

٨. التفكير مفهوم نسبى فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أساليب التفكير.[٨٣]

بعض أنواع التفكير

عند الكلام عن التفكير ينبغي لنا أن نذكر أن التفكير الإنساني لا يكون على نوع واحد، بل هو أنواع عدة، وسنحاول في هذا الباب أن نبين بعض أنواع التفكير ومنها:

التفكير المثالي Idealistic Thinking

وهو النشاط العقلي الواعي الذي يهدف إلى تكوين وجهات نظر شاملة ومختلفة تجاه الأشياء، والملائمة بين وجهات النظر المختلفة والبدائل المتعددة من أجل الوصول إلى حل شامل، والميل إلى التوجه المستقبلي والبحث عن الأهداف، والاهتمام باحتياجات الفرد، وما هو مفيد للناس والمجتمع والاهتمام بالقيم الاجتماعية، والأفراد الذين يستخدمون الأسلوب المثالي راسخون وثابتون، يتبنون نظرة شاملة للأشياء لأنهم موجهون نحو المستقبل ومهتمون بأهدافهم على نحو مثالي، وهم يهتمون بالقيم الاجتماعية ويجسدون الصورة الكبرى، وعلى هذه الشاكلة فهم لا يهتمون بالتفاصيل غير المرغوبة[٨٤] ويدور تفكير الشخص المثالي حول محور القيم والمبادئ والروحانيات والأخلاق، ويقدس كل ما هو نص سواء كان هذا النص دينياً أم مذهباً فلسفياً أم فكراً بشرياً.[٨٥]

التفكير الإبداعي Creative Thinking

يتمثل في الاستجابات المناسبة غير التقليدية التي يستجيب بها الفرد على شكل سلوك يختلف عن السلوكات التقليدية الشائعة لدى الآخرين، وهذا المفهوم يفترض أن يكون هذا النوع من التفكير نحو المشكلات المختلفة تفكيراً جديداً من نوعه، ويشكل قيمة للمجموعة

لأنه يؤدي إلى تغيير إيجابي يطور الأفكار التي كانت مقبولة سابقاً، ويكون سلوكاً مدفوعاً متميزاً بالمثابرة في العمل لتحقيق نتيجة، من خلال إعادة تكوين وصياغة المشكلة بصورة جديدة، وهو يمر بأربع مراحل: مرحلة الإعداد والتحضير، مرحة الاحتضان أو الكمون، مرحلة الإلهام أو الإشراق، مرحلة التحقيق[٨٦]،ولا يوجد اتفاق شامل على مراحل التفكير الإبداعي لكن هناك شبه اتفاق على أنه ينشأ بتظافر مجموعة من القدرات أولها الطلاقة بأوجهها اللفظية وطلاقة التداعي وطلاقة التعبير وطلاقة الأفكار وطلاقة الأشكال، وثانيها المرونة بمظهرها التقائي والتكيفي، وثالثها الأصالة ورابعها الإفاضة أو الإضافات أو التفاصيل، وخامسها الحساسية للمشكلات.[٨٧]

التفكير العملي Pragmatic Thinking

هو النشاط العقلي الواعي الذي يهدف إلى التحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة، وحرية التجريب، والتفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء والاستعانة بالمواد الخام التي تكون متاحة له، وتناول المشكلات بشكل تدريجي، والاهتمام بالعمل والجوانب الإجرائية والبحث عن الحل السريع والقابلية العالية للتكيّف، ومما يميّز الأفراد الذين يستخدمون الأسلوب العملي هو أنهم لا يعيرون انتباهاً سوى للتضمينات العملية لما يعقب النظرية من طرح، والعمليون غالباً ما يسعون إلى التكيف الذي تكمن قوتهم فيه، والأسلوب العملي بالنسبة للآخرين يبدو سطحياً تنقصه المعايير، يحتمل الخطأ ومتسرع ويفتقد إلى الإقناع والاستمرارية.[٨٨]

التفكير التصميمي Design Thinking

هو نوع من أنواع التفكير الذي يُنظر إليه أحياناً على أنَّه أسلوب

لحل المشكلات يعتمد على مجموعة معقدة متداخلة من المهارات والعمليات التي تساعد الأفراد على إيجاد حلول جديدة للمشكلات، ومن الممكن أن يؤدي إلى أفكار أو أنظمة جديدة بمجرد أن يتم إتقان استعماله ليعيد تصميم الأنظمة والبُنى التحتية التي تدخل في الحياة، وقد تم تصور هذا النوع من التفكير بطرق عدة يتضمن معظمها التركيز على القائم بالتفكير لإنشاء نماذج أولية مفاهيمية ومادية يتم تحسينها وتطويرها من ملاحظة الآراء والأفكار والتقييم والاختبار من قبل الجهات المستفيدة منه، ويبدأ التفكير التصميمي بطريقة تنظر إلى أن الأساس هو التعاون وتغيير عقلية المشاركين نحو التعاطف والمشاركة والالتزام بالتوجه نحو النشاط والعمل والشعور بالفعالية وتجاوز الفشل والمحاولة لأكثر من مرة، مما يؤدي إلى حل المشكلات بطريقة إبداعية؛[٨٩]

لذا فهذا النوع من التفكير سيسير في خطوات متسلسلة تبدأ بالتعاطف، ثم تحديد المشكلة من منظور جديد، ثم توليد الأفكار بنشاط، وتحويل هذه الأفكار إلى ماديات أو نماذج أولية، وأخيراً؛ اختبار هذه النماذج المادية الأولية (المنتجات، الخدمات، الأنظمة، التجارب) مع المستفيدين ومراجعة ملاحظاتهم والتعامل معها، وبمجرد إتقان هذه الخطوات بشكل جيد من الممكن أن لا يتم الاعتماد على التكرار التسلسلي لها، بل يتم الدخول في عملية التصميم بشكل مباشر، وقد بدأ التفكير التصميمي في التأثير على دراسة الكيفية التي تفكر بها الأفراد من خلال العلوم المعرفية وكذلك دراسة اكتسابهم للمعلومات وتعلمهم.[٩٠]

التفكير ما وراء المعرفي Metacognitive Thinking

التفكير ما وراء المعرفي أو فوق المعرفي من الموضوعات الحديثة في علم النفس إلا أن فكرته ليست كذلك، إذ أشار (William James) و (John Dewey) إلى وجود العمليات ما وراء المعرفية وأنها تحتوي على التأمل الشعوري خلال عملية التفكير والتعلم.[٩١]

والتفكير ما وراء المعرفي يُنظر إليه على أنَّه مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة ، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير[٩٢]، وهو أيضاً معرفة الفرد بكيفية حصول التعلم عنده، وبالكيفية التي يتم فيها تذكر المعرفة واسترجاعها.[٩٣]

وقد تصور (Schraw & Dennison 1994) أنَّ التفكير ماوراء المعرفي يتضمن مكونين هما:

١- تنظيم المعرفة: ويشير إلى القدرة على التخطيط وإدارة المعلومات والتقييم.

٢- معرفة المعرفة: وتتضمن المعرفة التقريرية أو التصريحية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية.

التفكير التحليلي Analytic thinking

هو عبارة عن العلميات العقلية التي يتم فيها فك أو تحليل ظاهرة كلية مركبة إلى عناصرها المكونة لها، أي المكونات الجزئية التي تتكون منها الظاهرة، فإذا أردنا أن نفهم طبيعة أي عمل يقوم به

الإنسان فإننا في هذا الأسلوب من التفكير نقوم بتحليل العمل إلى أجزائه أو مكوناته المختلفة.[٩٤]

والأفراد الذين يتصفون بهذا الأسلوب تتجلى لديهم النظرة الوصفية للمنهج والصيغة أو الإجراءات لحل أي قضية، فما يبحثون عنه هو اكتشاف الطريق الأفضل، حيث يسعى الأفراد الذي يميلون إلى استخدام الأسلوب التحليلي عندما يفكرون للتوصل إلى الحل الوحيد الصحيح للمشكلة، إذ أنهم يرون أن المشكلات لا بدّ من التصدي لها باستخدام الأسلوب العلمي بصورة عامة.

التفكير الناقد Critical thinking

هو مجموعة من العمليات أو المهارات الخاصة التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة لإصدار الأحكام واتخاذ القرارات باستعمال قواعد الاستدلال المنطقي، والتفكير الناقد لا يعني البحث عن الأخطاء أو العيوب أو النقص بل هو مسار تقييم يجعلنا ندرك افتراضاتنا الأساسية بجانب الافتراضات التي تناسب أوضاعنا مما لا تناسبها، وأي السلوكات سليمة ومبنية على أساس عقلي صحيح، وهو يتضمن عدة مهارات منها ما يكون ضمن البعد المعرفي كالتمييز والتعرّف والاستنتاج والاستنباط والتفسير، ومنها ما يكون ضمن البُعد الانفعالي كتحديد الأولويات والتقييم والحكم والتفكير في التفكير.[٩٥]

التفكير التركيبي Synthesitic Thinking

وهو النشاط العقلي الواعي الذي يهدف إلى التوصل لبناء أفكار جديدة وأصلية مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون، وتركيب الأفكار المختلفة، والتطلع إلى بعض وجهات النظر التي تتيح حلولاً أفضل،

والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة.[٩٦]

والأفراد الذين يستخدمون الأسلوب التركيبي يفضلون التأمل والمساجلات الفلسفية، فالمجادلة والمواجهة مظهران من مظاهر منهجهم، وهم يبدون غريبي الأطوار وهذا نابع من رغبتهم في سبّر الأفكار المعارضة والتصورات المخالفة وقوتهم تكمن في جمع الأفكار التي لا رابط بينها البتّة. أي أنهم يفتشون دائماً عن منظور ينتج تركيب جديد لأفضل حل يربط بين ما يبدو وجهات نظر متناقضة (متعاكسة). كما يميلون إلى الاهتمام بالتعارض والتضاد والاختلاف ليأتوا بفكرة جديدة وأصلية مبنية على تلك الأمور.[٩٧]

التفكير التأملي Reflective Thinking

وهو الاستقصاء العقلي الواعي والنشط الذي يقوم به الفرد فيما يخص خبرته ومعتقداته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء واقعه بما يساعده على حل المشكلات العلمية، وإبراز معرفته الضمنية لمستوى الوعي بمظهر جديد يمكنه من اشتقاق الاستدلالات المرغوب توظيفها لتحقيق هدف آني أو مستقبلي، وللتفكير التأملي مراحل ضمن تقسيمات مختلفة أبرزها:

- الشعور بالصعوبة أو الوعي بالمشكلة.
- تحديد الصعوبة أو فهم المشكلة.
- تقويم المعرفة وتنظيمها من خلال تصنيف البيانات واكتشاف العلاقات ووضع الفروض.
- تقويم الفروض وتحديد المقبول منها وغير المقبول.
- تطبيق الحل وقبول النتيجة أو رفضها.[٩٨]

التفكير الواقعي Realistic Thinking

وهو النشاط العقلي الواعي الذي يعتمد على الاستدلال التجريبي والاستنتاج العقلي واختزال القضية إلى ابسط شكل لها. والخبرات الحسية والتعامل مع الحقائق كما هي دون تدخل بها.

والواقعيون نظرتهم تجريدية، والعالم قوامه ما يحس ويستشعر ويلمس ويرى ويسمع ويشم، وهم يرصدون أو يجربون بذواتهم، واهتمامهم الأساسي بالنتائج الملموسة، كما يؤمن أصحاب هذا الأسلوب في التفكير أنَّ الصحيح هو ما أتفق عليه الناس حتى أصبح عرفاً سائداً، كما يؤمنون أنَّ الحقيقي هو ما أيدته الحقائق الملموسة والظواهر المرئية.[٩٩]

مهارات التفكير

هي عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات الى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول الى استنتاجات، وأبرز مهارات التفكير هي:

١. مهارة الأصالة

هي مهارة تفكير بطرق جديدة أو غير مألوفة أو استثنائية من أجل الوصول لأفكار ذكية وغير تقليدية واستجابات غير عادية وفريدة من نوعها، أو أنها تلك المهارة التي تجعل الأفكار تنساب بحرِّية من أجل الحصول على أفكار كثيرة وفي أسرع وقت ممكن.

٢. مهارة الطلاقة

هي مهارة توليد فكر ينساب بحرِّية تامَّة في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة أو أنها عبارة عن عملية ذهنية يتم من خلالها الوصول الى أفكار جديدة.

٣. مهارة المرونة

هي مهارة توليد أنماط أو أصناف متنوعة من التفكير وتنمية القدرة على نقل هذه الأنماط وتغيير اتجاه التفكير والانتقال من عمليات التفكير العادي الى الاستجابة ورد الفعل وإدراك الأمور بطرق متفاوتة، أو أنها تلك المهارة التي يتم فيها فعل الأشياء أو فهمها بطرق مختلفة.

٤. مهارة التوضيح أو التوسع

هي مهارة تجميل الفكرة أو العملية العقلية وزخرفتها والمبالغة في تفصيل الفكرة البسيطة أو الاستجابة العادية وجعلها أكثر فائدة وجمالاً ودقة عن طريق التعبير عن معناها بإسهاب وتوضيح، أو أنها عبارة عن إضافة تفصيلات جديدة للفكرة أو الأفكار المطروحة.

٥. مهارة الوصف

هي مهارة تحديد الخصائص أو الصفات الداخلية للأشياء أو المفاهيم أو الأفكار أو المواقف أو أنها ببساطة القيام بعملية الوصف الدقيق لهذه الأمور جميعاً.

٦. مهارة تحمُّل المسؤولية

هي مهارة بناء نوع من الدافعية الذاتية للاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية أو أنها عبارة عن القيام بعمل ما ينبغي القيام به.

٧. مهارة الوصول الى المعلومات

هي مهارة الوصول بفاعلية الى المعلومات ذات الصلة بالسؤال أو المشكلة المطروحة.

٨. مهارة تدوين الملاحظات

هي مهارة تسجيل الملاحظات والمعلومات المهمة بشكل مختصر ومكتوب.

٩. مهارة التذكر

هي مهارة ترميز المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة

المدى أو أنها عبارة عن عملية تخزين المعلومات في الدماغ من أجل استخدامها لاحقاً.

١٠. مهارة إصدار الأحكام

هي مهارة تطبيق معلومات معطاة واستنتاجات مقدمة من أجل الوصول الى أحكام عامة أو حلول نهائية أو عبارة عن عملية ذهنية يتم من خلالها الوصول الى أحكام بعد الأخذ في الحسبان جميع المعلومات المتوفرة.

١١. مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة

هي مهارة تحديد العلاقات السببية بين الأحداث المختلفة، أو أنها تلك العملية الذهنية التي تبين كيف أن شيئاً ما يكون سبباً لآخر.

١٢. مهارة إدارة الوقت

هي مهارة الحصول على أفضل استغلال للوقت المرتبط بواجبات أو مهام أو أعمال محددة وبأغراض أو أهداف شخصية أو أنها عملية ذهنية تهدف الى استخدام الوقت بحكمة تامة.

١٣. مهارة التصنيف

هي مهارة تجميع الأشياء على أساس خصائصها أو صفاتها ضمن مجموعات أو فئات، أو أنها عبارة عن عملية عقلية يتم من خلالها وضع الأشياء معاً ضمن مجموعات بحيث تجعل منها شيئاً ذا معنى.

١٤. مهارة تنمية المفاهيم او تطويرها

هي مهارة تحديد الفكرة عن طريق تحليل الامثلة الخاصة بها أو

هي عملية ذهنية تهدف الى ايجاد تسميات او تصنيفات للأفكار.

١٥. مهارة طرح الفرضيات واختبارها

هي مهارة تشكيل او طرح حلول تجريبية لمشكلة ما واختبار فاعليتها وتحليل نتائجها، او انها عبارة عن القيام باقتراح تخمينات جيدة لحل قضية ما ثم العمل على فحص او اختبار هذه التخمينات.

١٦. مهارة الاستنتاج

هي مهارة توسيع او زيادة حجم العلاقات القائمة على المعلومات المتوفرة والاستفادة من التفكير الاستدلالي أو التحليلي من أجل تحديد ما يمكن ان يكون صحيحاً، أو إنها عبارة عن استخدام ما يملكه الفرد من معارف أو معلومات للوصول الى نتيجة ما.

١٧. مهارة تقييم الدليل

هي مهارة تحديد فيما إذا كانت المعلومات تتمتع بصفة الصدق وبصفة الثبات في آن واحد، أو إنها عبارة عن الاعتراف أو الاقرار بان المعلومات مهمة.

١٨. مهارة المقارنة والتباين او التعارض

هي مهارة فحص شيئين أو أمرين أو فكرتين أو موقفين لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف، أو إنها تلك المهارة التي تبحث عن الطريق التي تكون فيها الاشياء متشابهة تارة ومختلفة تارة اخرى.

١٩. مهارة ضبط الانتباه

هي مهارة التحكم او ضبط المستويات المختلفة للانتباه، أو انها

عملية الانتباه أو الحذر لما يقال او يناقش او يعرض من معلومات او افكار أو آراء أو معارف.

٢٠. مهارة التنبؤ

هي مهارة تستعمل من جانب شخص ما يفكر فيما سيحدث في المستقبل، أو إنها تمثل عملية التفكير فيما سيجري في المستقبل.

٢١. مهارة حل المشكلات

هي مهارة تحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم من جانب من جوانب الحياة، أو إنها عبارة عن ايجاد حل لمشكلة ما تواجه الفرد او الجماعة.

٢٢. مهارة تحديد الأولويات

هي مهارة يتم عن طريقها وضع الاشياء أو الأمور في ترتيب الموضوعات حسب أهميتها ومن الكلمات المرادفة لها كلمة الترتيب او التصنيف حسب الرتب.

٢٣. مهارة طرح الأسئلة

هي مهارة دعم نوعية المعلومات من خلال استقصاء يتطلب طرح الاسئلة الفاعلة أو صياغتها أو اختيار الافضل منها.

٢٤. مهارة تطبيق الإجراءات

هي المهارة التي تستخدم لفهم وتطبيق خطوات معقدة في ضوء عناصرها أو اجزائها المتعددة، أو إنها عبارة عن تعلم عمل شيء ما بدقة عالية بحيث يصبح من غير الضروري التفكير كثيراً في تلك الخطوات

اثناء القيام بها نظرا لأنَّ تطبيقها أو تنفيذها أصبح يتم في الواقع بشكل اعتيادي.

٢٥. مهارة وضع المعايير أو المحكات

هي مهارة تشكيل مجموعة من المعايير من أجل التوصل إلى احكام معينة، أو إنها عبارة عن عملية وضع حدود للخيارات الممكنة.

٢٦. مهارة التفكير بانتظام

هي مهارة المواءمة بين جميع العوامل التي تؤثر في موقف ما بشكل مباشر او غير مباشر والتي تنجم عن نتاج التفكير، أو إنها عبارة عن كل شيء يمكن تطبيقه والتخمين بما يمكن أنْ يحدث إذا ما تقدم شخص الى الامام بخطوة ما.

٢٧. مهارة عرض المعلومات بيانياً

هي مهارة تغيير شكل البيانات والمعلومات من أجل توضيح كيف أنَّ العناصر الحرجة مترابطة بشكل دقيق، وذلك عن طريق استخدام اللوحات او الرموز او الاشكال أو الرسوم أو الاعمدة أو الدوائر.

٢٨. مهارة التتابع

هي مهارة ترتيب الحوادث أو الفقرات أو الاشياء او المحتويات بشكل منظم ودقيق، أو إنها تعني وضع الاشياء بتنظيم محدد يتم اختياره بعناية فائقة.

٢٩. مهارة الملاحظة النشطة

هي مهارة اكتساب المعلومات عن الأشياء أو القضايا أو الاحداث

أو انماط سلوك الأشخاص، وذلك باستخدام الحواس المختلفة، أو إنها عبارة عن بذل المزيد من الاهتمام بشيء ما.

٣٠.مهارة التنظيم المتقدم

هي مهارة إيجاد أطار عقلي أو فكري يستطيع الافراد عن طريقه تنظيم المعلومات، أو هي عبارة عن النظرة السريعة إلى الامر كله أو الشيء كله من اجل فهمه جيداً.

٣١. مهارة عمل الانماط المعرفية واستخدامها

هي مهارة تكرار عملية الترتيبات المنظمة، أو هي عبارة عن مجرد استخدام الانماط المعرفية وايجادها.

٣٢- مهارة الاصغاء النشط

هي مهارة فهم الأمور وحفظ المعلومات المسموحة، أو هي عبارة عن الانصات بعناية فائقة من أجل الحصول على المعلومات.

٣٣.مهارة التعميم

هي مهارة بناء مجموعة من العبارات أو الجمل التي تشتق من العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة، أو إنها عبارة عن بناء جمل او عبارات واسعة يمكن تطبيقها في معظم الظروف أو الاحوال إن لم يكن في جميعها.

٣٤. مهارة عمل الخيارات الشخصية

هي مهارة تستخدم من جانب الفرد للاختيار المنتظم والناجح من بين خيارات عدة، وذلك من أجل حل مشكلة ما او قضية معينة، أو

انها عبارة عن التفكير جيداً قبل عملية الاختيار[١].

تعليم مهارات التفكير

بالرغم من الاتفاق السائد على ضرورة أن يتم تعليم مهارات التفكير بصورة مقصودة ومخطط لها في المؤسسات التربوية المختلفة، غير أنَّ الاختلاف يكمن في الأسلوب الذي ينبغي اتباعه في ذلك، والذي يكون ضمن ثلاثة مداخل هي:

- الأول: ويقول بأنّ يكون تعليم مهارات التفكير بشكل مستقل عن محتوى المواد الدراسية للمتعلمين، ولا يتم استعمال هذه المواد في تعليم التفكير حتى وإن كان لها علاقة بمهارة التفكير التي يتم تعلمها، وتكون طريقة تعليم التفكير من خلال النشاطات والتدريبات الخاصة بها من خلال محتوى حر أي غير مأخوذ من مادة دراسية معينة، بشكل بسيط لا يتداخل أو يعقد تعلم المهارة المطلوبة، وهذه الطريقة تلتزم بالتتابع في تعليم المهارات الخاصة بالتفكير، إذ لا يتم الانتقال إلى تعليم مهارة ثانية من دون الانتهاء من تعليم المهارة الأولى.
- الثاني: ويقول بأنْ يكون تعليم مهارات التفكير ضمنياً خلال تدريس المواد الدراسية عن طريق تهيئة بيئة الصف واستعمال وسائل وطرائق وأساليب تدريس جديدة ووسائل تقويمية معينة، ويسمى هذا الأمر بالتعليم من أجل التفكير.
- الثالث: ويقول بتعليم مهارة واحدة من مهارات التفكير للمتعلمين بشكل صريح ومباشر في إطار المواد الدراسية في منهجهم التقليدي، وهذا يتطلب التوظيف السليم للمحتوى من أجل تدريس المهارة بشكل مباشر ومقصود ويدعى هذا المدخل الدمج في تعليم التفكير[١٠].

هوامش الباب الأول

[١]- نشواتي، عبد المجيد (٢٠٠٣): **علم النفس التربوي**، ط٤، دار الفرقان، عمان، الأردن، ص ٤٥١.

[٢]- روزين، فاديم (٢٠١١): **التفكير والإبداع**، ط ١، ترجمة نزار العيون، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ص ١٨.

[٣]- حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦): **التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات**، مكتبة النهضة المصرية، ص ١٨.

[٤]- المشرفي، انشراح إبراهيم محمد (٢٠٠٥): **تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص ٢٠.

[5]- Robertson, S. I. (2021): **Human Thinking: The Basics**, Routledge, New York, p 29.

[٦]- كفافي، علاء الدين (٢٠٠٠): **لماذا نعلم أبنائنا التفكير النقدي**؟، من بحوث المؤتمر الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المنعقد للمدة من ٢٥-٢٦ تموز ٢٠٠٠، ص ١.

[٧]- العيسوي، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٦): **مقدمة في علم النفس الحديث**، الدار الجامعية، الإسكندرية ، ص ٥٤.

[٨]- الزغّول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠١): **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ص٢٦٧.

[٩]- ماسون، البروفسور (٢٠٠٦): **تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم**، ترجمة مراد علي ووليد السيد، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ص ٥٣.

[١٠]- مصطفى، فهيم (٢٠٠٢): **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام**، دار الفكر العربي، ص ٢٧.

[١١]- **مختار الصحاح**، مادة فكر، ٣٣٨

[١٢]- **لسان العرب**، مادة فكر، مج٥، ٦٥

[١٣]- خير الله، سيد (١٩٧٦): **علم النفس التعليمي**، الطبعة الثانية، دار العالم العربي، مصر، ص ١٢٦.

[١٤]- المليجي، مصدر سابق، ص ٢٢١.

[١٥]- الزغول، ٢٠٠١، مصدر سابق، ص ٢٦٧.

[١٦]- سرية، عصام نور (٢٠٠٤): **سيكولوجية التعلم**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ص ٤٠.

[١٧]- الجزائري، حسين عبد الرزاق (٢٠٠١): **موسوعة شرح المصطلحات النفسية**، دار النهضة العربية، بيروت ، ص ٣٧٧.

[١٨]- نور، كاظم عبد (٢٠٠٥): **دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير والإبداع**، دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ١٣.

[١٩]- نادر، امتياز (٢٠٠٧): **كيفية زيادة قدراتك الذهنية**، دار حمورابي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ٣.

[2] - Topping, K. J. (2023): **Improving Thinking in the Classroom What Works for Enhancing Cognition**, Routledge, New York, p 9.

[٢١]- آل عمران /الآية ١٩١

[٢٢]- الأعراف / الآية ١٧٦

[٢٣]- يوسف / الآية ٢٤

[٢٤]- الروم / الآية ٢١

[٢٥]- الإسراء / الآية ٧٠

[٢٦] - مرحبا، محمد عبد الرحمن (١٩٨٣): **من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية**، ديوان المطبوعات الجزائرية، ص ٢٥٤.

[٢٧] - الكتاني، محمد (١٩٩٢): **جدل العقل والنقل في مناهج التفكير الإسلامي في الفكر القديم**، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ص ٣٨٧.

[٢٨] - حسنة، عمر عبيد (١٩٨٩): **نحو إعادة ترتيب العقل المسلم**، ط ٢، دار الإشراق، الدوحة، ص ١٥.

[٢٩] - خيشة، عبد المقصود عبد الغني (١٩٩١): **النظرية الخلقية في الإسلام**، دار الثقافة العربية، القاهرة، ص ١٨٦.

[٣٠] - الأعراف: الآية ١٧٦

[31] - الأنعام: الآية ٥٠

[32] - سبأ: الآية ٤٦

[33] - آل عمران:١٩١

[34] - البقرة: الآية ٧٥

[35] - الملك: الآية ١٠

[36] - العنكبوت: الآية ٤٣

[37] - الأنفال: الآية ٢٢

[38] - البقرة: الآية ٢٤٢

[39] - الحجرات /الآية ٦

[40] - السيد، محمد إسماعيل (٢٠٠٥): **أساليب التفكير العقلي في ضوء القرآن الكريم** : http://www.alahd.com.

[41]- المعجم الأوسط للطبراني ٧/١٩٠.

[42]- سنن الترمذي ٣٦٠٥.

[43]- سنن الدارمي ٢٩٩.

[44] - الدريني، حسين عبد العزيز (١٩٨٥): **المدخل إلى علم النفس**، ط ٢، دار الفكر العربي، القاهرة، ص ٣٧.

[45] - شعبان، كاملة الفرخ وتميم، عبد الجابر (١٩٩٩): **تطور التفكير عند الطفل**، الطبعة الاولى، عمان، ص ٤٠.

[46] - غانم، محمود محمد (١٩٩٥) **التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعليمه**، دار الطليعة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ١٤٢.

[47] - عبد الهادي[2]، نبيل (٢٠٠٠) **نماذج تربوية تعليمية معاصرة**، دار وائل للطباعة، عمان، الأردن، ص ٥٨.

[48] - نشوان، عبد العزيز قديس (١٩٨٨): **علم النفس والسلوك**، مكتبة العهد، حلب، ص ١٠.

[49] - أبو حطب، فؤاد وسيد أحمد عثمان (١٩٧٦): **مشكلات في التقويم النفسي**، ط ٢، مكتبة

الانجلو المصرية، القاهرة، ص ١٦.

[٥٠] - الآلوسي، جمال حسين (١٩٨٨): **علم النفس العام**، مطابع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، ٢٧.

[٥١] - عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٧): **تعليم التفكير ومهاراته**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ٦٦.

[٥٢] - القيسي[١]، رؤوف محمود (١٩٩٠): **نمو بعض المفاهيم الرياضية عند الأطفال العراقيين (دراسة تجريبية مقارنة)** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، ص ٧٢.

[٥٣] - طلال، صبا علي (٢٠٠٦): **أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والفعل في تنمية التفكير العلمي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، ص ٤.

[٥٤] - دافيدوف، لندا. ل (١٩٨٣): **مدخل علم النفس**، ترجمة سيد الطواب وفؤاد أبو حطب، دار ماكجروهيل للنشر، لندن، ص ٣٨٥.

[٥٥] - توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن (١٩٨٤): **أساسيات علم النفس التربوي**، دار جون وايلي، المملكة المتحدة، ص ٩٨.

[٥٦] - القيسي[١](١٩٩٠) مصدر سابق: ص ٧٣.

[٥٧] - لازاروس، ريتشارد. س (بدون تاريخ نشر): **الشخصية**، ترجمة سيد محمد غنيم ، دار الشروق، بيروت، ص ٨٩.

[٥٨] - واردزورث، بي جي (بدون تاريخ نشر): **نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي**، ترجمة فاضل محسن الازيرجاوي، بغداد، ص ١٠٦

[٥٩] - جيفز، مالكولم.أ (١٩٨٣): **علم النفس التجريبي**، ترجمة موفق الحمداني، مطابع وزارة التعليم العالي، الموصل، ص ١٠٣.

[٦٠] - الازيرجاوي، فاضل محسن (١٩٩١): **أسس علم النفس التربوي**، مطابع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الموصل، ص ٢٣٢.

[٦١] - عبد الهادي[٢](٢٠٠٠) مصدر سابق: ص ٢٠٣.

[٦٢] - الجسماني، عبد علي (١٩٨١): **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، مكتبة النهضة، بغداد، ص ١٣٧.

[٦٣]- الجسماني (١٩٨١) مصدر سابق: ص ٩٧.

[٦٤]- أبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة (٢٠٠٠): **تصميم التدريس**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ٥٨٨.

[٦٥]- المليجي، حلمي (٢٠٠٠): **علم النفس المعاصر**، ط ٨، دار النهضة العربية، بيروت، ص ٣٩٣-٣٩٥.

[٦٦]- فائق، أحمد وعبد القادر، محمود (١٩٨٤): **مدخل إلى علم النفس العام**، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، ص ٣٥٠.

[٦٧]- السفياني، عدوان خليل (٢٠٠١): **استخدام العقل الشامل**، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ٩٨.

[٦٨] - السفياني (٢٠٠١) مصدر سابق: ص ١٧٨.

[٦٩] - جروان (١٩٩٩) مصدر سابق: ص ٣٤.

[٧٠] - ٥٥. سلمان، خديجة حسين (٢٠٠٥): **مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ص ١.

[٧١]- السفياني (٢٠٠١) مصدر سابق: ص ١٤٨-١٥١.

[7] - Richmond, A. S., et al, (2006): **Thinking styles of online distance education students**, International Journal of Technology in Teaching and Learning, 2(1), p 58-64.

[٧٣]- طافش، محمود (٢٠٠٤): **تعليم التفكير مفهومه أساليبه مهاراته**، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ١٢٦-١٢٨.

[٧٤] - الخزامي، عبد الحكم أحمد (٢٠٠٥): **تطبيقات علم النفس التربوي**، دار الطلائع، القاهرة، ص ١٠٤-١٠٥.

[٧٥] - الربيعي، لقاء شاكر سلمان (٢٠٠٦): **الأسلوب المعرفي (سعة التصنيف): وعلاقته بالتفكير التباعدي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، ص ٤٧.

[٧٦] - غانم، محمود محمد (١٩٩٥): **التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعليمه**، دار الطليعة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ١٠٧.

[٧٧]- القيسي[٢]، هند رجب (١٩٩٠): **علاقة أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ**

الأيمن والأيسر والمتكامل بالإبداع والجنس لدى طلبة الصف العاشر بمدينة عمان، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن، ص ١١٨.

[٧٨] - المشرفي (٢٠٠٥) مصدر سابق: ص ٦٧.

[٧٩]- الطيبي، عكاشة عبد المنان (١٩٩٩): **علاج النسيان**، المكتبة الثقافية، بيروت، لبنان، ص ١٧-١٨.

[٨٠]- حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٥): **دراسات في أساليب التفكير**، مكتبة النهضة المصرية، ص ٢٤٦-٢٤٧.

[٨١] - عدس (٢٠٠٥) مصدر سابق: ص ١١٤.

[٨٢] - مصطفى، فهيم (٢٠٠٢): **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام**، دار الفكر العربي، ص ٢٦٨.

[٨٣] - جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ص ٤٦.

[٨٤] - حبيب (١٩٩٦) مصدر سابق: ص ١١٢.

[٨٥]- الحمادي، علي (١٩٩٩): مبدعون عبر التاريخ، دار ابن حزم، بيروت، ص ٨٨.

[٨٦]- الحلاق، هشام سعيد (٢٠١٠): **التفكير الإبداعي مهارات تستحق التعلم**، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ص ٣٨-٤٠.

[٨٧]- الرابغي، خالد بن محمد (٢٠١٣): **التفكير الإبداعي والمتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، ص ٦٨-٧٢.

[٨٨]- حبيب (١٩٩٦) مصدر سابق: ص ١١٣.

[8] - Goldman, S. & Kabayadondo, Z. (2018): **TAKING DESIGN THINKING TO SCHOOL How the Technology of Design Can Transform Teachers, Learners, and Classrooms**, Taylor & Francis, New York, p 23.

[9] - Kumar, K. & Kurni, M. (2023): **Design Thinking A Forefront Insight**, CRC Press, Abingdon, Oxon, p 5.

[٩١]- العتوم، عدنان يوسف (٢٠١٠): **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، ط٢، دار المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ص ٢٠٥.

[٩٢]- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** ، ط ٢، دار الكتاب الجامعي، بيروت، ص ٥٢.

[٩٣]- عدس، عبد الرحمن (٢٠٠٥) **علم النفس التربوي: نظرة معاصرة**، ط ٣، دار الفكر، عمان، الأردن، ص ٢٩٢.

[٩٤]- شعبان وتميم (١٩٩٩) مصدر سابق: ص ٢٨.

[٩٥]- صيّاح، أنطوان (٢٠١٦): **التفكير اللغة والتعليم**، دار النهضة العربية، بيروت ص٥٢-٥٣.

[٩٦]- حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦): **التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات**، مكتبة النهضة المصرية، ص ١١٢.

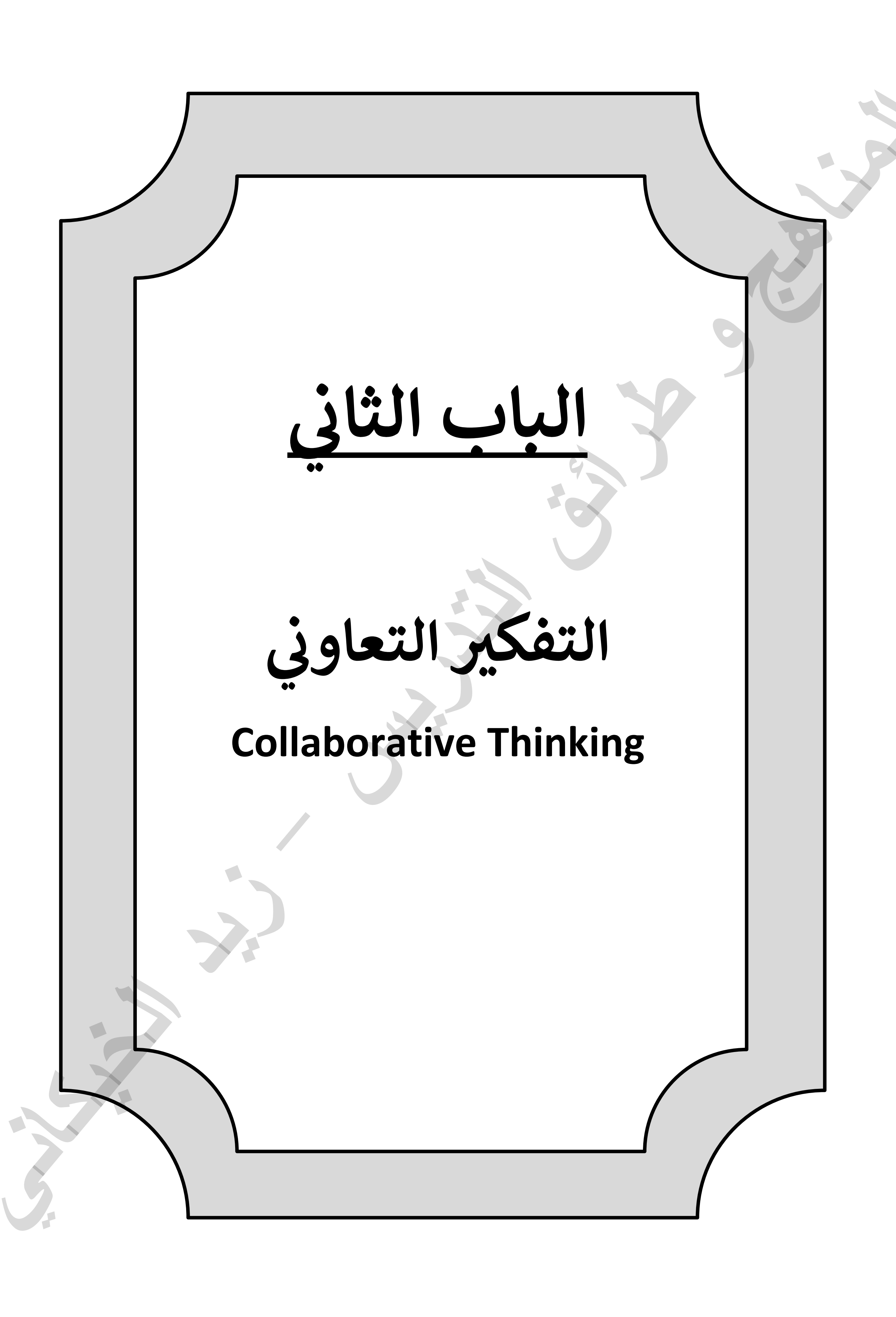
[9] - Harrison ,A., &[7] Bramson , R . (1984): **The Art of thinking**, Internet : http://www.iaresearch.com

[٩٨]- القواسمة، أحمد حسن، وأبو غزلة، محمد أحمد (٢٠١٣): **التعلم والتفكير والبحث**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ١٥١-١٥٢.

[9] - Harrison & Bram[8]son (1984).

[١٠٠]- التميمي، شيماء (ب.ت) **التفكير**، من محاضرات الدراسات العليا/ الدكتوراه في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في الجامعة المستنصرية.

[١٠١]- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣): **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**، عالم الكتب، القاهرة، ص ١٠١-١٠٢.



الباب الثاني

التفكير التعاوني

Collaborative Thinking



مفهوم التفكير التعاوني Collaborative Thinking

التفكير التعاوني هو عملية يقوم الفرد من خلالها بتنظيم الخبرات والمعلومات والأفكار الذاتية وربطها بأفكار وخبرات ومعلومات مجموعته من أجل الوصول إلى حلِ مشكلةٍ ما، أو الخروج بنتيجةٍ جماعيةٍ عند مناقشة موضوعٍ ما، وهذه العملية تنشأ من قبول الفرد لقصوره الفكري، وتستند إلى إحساسه بأنه في موقف تواصلي غير تنافسي، واعتقاده بأن المجموعة جديرة بالثقة خلال المواقف المختلفة له معها.

وفكرة التفكير التعاوني تستند إلى أن الفرد عندما يواجه مشكلة ما لا تكفيه خبراته أو معلوماته في حلها، أو أنها تنطوي أساساً على بعد جماعي، فإنه يعمل من خلال اعتقاده بقصوره كفرد عن حلها إلى التشارك والتعاون مع الأخرين في حلها، وهذا الاعتراف بالقصور يدفعه إلى التواصل الفعال مع المجموعة التي ينبغي أن تعمل ضمن إطار الثقة المتبادلة على حل هذه المشكلة أو النقاش في موضوع ما من دون وجود رغبة لدى أحد أفرادها في البروز أو السيطرة لأن الموقف تعاوني وليس تنافسي.

وهذه الفكرة على الرغم من أن البعض قد يراها غريبة، إلا أنّ الأدبيات تشير إليها منذ أكثر من عقدين من الزمان، فقد نادى (Hutchins) عام ٢٠٠٠ أنه "ليس من الممكن تفسير الإنجازات المعرفية لجنسنا البشري بالرجوع إلى ما يوجد داخل رؤوسنا فقط"؛ وأكد (Wilson) عام ٢٠١٢م أنَّ التفكير ليس بتجربة خاصة، بل هو يتوسع بصورة أو أخرى إلى ما هو أبعد من العقل الفردي، بل إن الكثير من التطور البشري يرتكز على التعاون؛ وأبرز مثال على ذلك تعاون المخترعين ورجال الأعمال في فرق هدفها الإبداع تستعمل التفكير

التعاوني الذي يساعد على فهم التجارب والأفكار والمعتقدات وجعلها قابلة للتدقيق والنقد والاختبار، وهذا من مبررات التفكير التعاوني لأن الشركات تصبح أكثر نجاحاً عندما تلتزم بهذا الموضوع[٣] وحتى على المستوى الفردي فقد أصبح واضحاً جداً وبصورة متزايدة أنَّ الفرد في عالم يزداد فيه الترابط بصورة كبيرة جداً لن يستطيع النجاح من دون التفكير بشكل تعاوني.[٤]

والتفكير التعاوني على وفق هذا المفهوم يتوافق مع الطبيعة البشرية، ويناسب المجتمع الجديد؛ مجتمع المعرفة المفتوح المتصل، فهو في أساسه بحث عن المجتمع وليس التواصل فقط، لأنه يتضمن الهدف المشترك والسلوك التعاوني لبناء المعنى والتوصل لحلول والخروج بنتائج، فهو يدعو الآخرين إلى المجموعة من أجل إضافة قيمة إلى التفاعلات المشتركة، ويعزز المجموعات المختلفة من خلال التواصل الفعال، فالأفراد يسعون بالفطرة إلى مشاركة أفكارهم عن طريق التواصل الفعال الذي يسمح للمجموعة أن تحقق أكثر مما يستطيع الفرد أن يحققه لوحده، من خلال التوازن الحقيقي بين الأفكار ووجهات النظر الفردية والمدخلات التي يحصل عليها كل فرد من المجموعة التي يتفاعل معها، والتوازن الحقيقي المطلوب هنا يتضمن أيضاً سعي الفرد للتخلص من التحيز التأكيدي الذاتي داخلياً، وأن لا يمتثل لتلقين المجموعة خارجياً[٥]

التفكير بين الفردية والتعاون

إنَّ التفكير (على وفق المنظور التقليدي) في معظم حالاته يركز على الفردية، وهذا الأمر قد يؤدي إلى خلل في تناول بعض المشكلات والمواقف التي تتطلب وجهات نظر متعددة، أو العمل على بدائل قد تكون كثيرة أيضاً لكن الفرد لا يهتدي لوحده لها كلها، ويتدخل عامل آخر يقلل من فعالية التفكير الفردي؛ لأنه وبسبب طبيعة الفرد التي تميل إلى استعمال نمط تعامل قد يكون متطابق أو متشابه مع المواقف والمشكلات المختلفة فإنَّ الحل السليم أو النتيجة المطلوبة قد تكون بعيدة المنال بشكل كبير، لذا فالأمر يحتاج إلى تشارك المعلومات والخبرات ووجهات النظر؛ والتفاعل بينها لإنتاج وجهة نظر عامة حول موضوع ما، ولإيجاد حلول ناجعة لبعض المشكلات المتشعبة، أي أننا نحتاج للخروج بالتفكير من الأسلوب الفردي إلى العمل التشاركي التعاوني.

والتعاون عامل ضروري جداً في بيئات التعلم فهو الوسيلة التي تخلق المشاركة والاستكشاف للأفكار من خلال الحوار الذي قد يتضمن ما يتعارض مع الأفكار ووجهات النظر والمعتقدات الذاتية للفرد والحالة المعرفية المحدودة له بسبب التحيز التأكيدي (الميل إلى عدم الانتباه وتجاهل الأدلة المخالفة لآراء الفرد من دون وعي لغرض البقاء ضمن إطار وجهة النظر الفردية والمعتقدات الذاتية) لذا فالفرد سيرى ما يعرفه أو ما يرغب في رؤيته ويتجاهل أو حتى يرفض من دون وعي حقيقي الأفكار أو وجهات النظر أو المعلومات أو الأدلة والقرائن التي تقف بالضد من معتقداته.[٦]

والإنسان لم يكن أبداً مفكراً منفرداً، فنحن كائنات اجتماعية تتفاعل مع البيئة الصعبة المعقدة، والوقت قد حان لندرك بوضوح أنه

في مجتمع المعرفة المفتوح والمتصل أن الأهمية الأبرز هي للتعاون في التفكير والتعلم، أو التعاون في التفكير من أجل التعلم السليم والفعال، فالتطور الذي نسعى له على المستويات كافة وفي جميع المجالات يرتبط بصورة كبيرة جداً بالتعاون، وحجتنا في ذلك أن التفكير التعاوني كتجربة تعلم تبادلية عملية أساسية للتغلب على تحيزاتنا الشخصية وميلنا إلى التمسك بالمعتقدات السابقة والحالية ورفض الأفكار والأساليب الجديدة الناتجة عن عدم استعدادنا لفحص وجهات النظر والأساليب والمعتقدات الشخصية بشكل نقدي حقيقي[٧].

إنَّ القدرة على التفكير بشكل تعاوني يتم تطويرها بأفضل شكل في مجتمعات التعلم التي تنطبق عليها شروط التواصل المفتوح والتماسك وتمتاز بهوية المجموعة، وهذا يتجاوز مجرد التواصل المستمر فقط، والتحدي الأبرز فيه هو في خلق البيئة التي تدعم التآزر الفعال بين العقول عن طريق التواصل الفعال والالتزام بالمصلحة الجماعية والهدف المشترك، وهذه البيئة مهمة جداً لأنها الحيز الذي يجتمع فيه الأفراد لاستكشاف فكرة أو حل معضلة، بطريقة أو أسلوب يجعلهم لا يترددون في التعبير عن أفكارهم وتقديم الدعم المتبادل داخل المجموعة وتبادل التعليقات البناءة[٨].

الفرق بين التفكير التعاوني Collaborative Thinking والتفكير الجماعي Collective thinking

التفكير التعاوني لا يُقصد به الوصول إلى حل توافقي يناسب الجميع من خلال تقريب وجهات النظر المختلفة (أو التناغم تجنباً للصراعات المتوقعة)، ولا هو الانسياق وراء طريقة تفكير الآخرين أو رأي المجموعة في موضوعٍ ما (ما يعرف بالتفكير الجماعي) والذي يؤدي إلى نتائج وقرارات خاطئة بسبب انخفاض العقلية الجماعية.[٩]

كما يختلف عما يسمى (التفكير الجماعي العقلاني) الذي لا ينشأ بسبب الرغبة في التوافق إنما بسبب تكوين إجماع خاطئ على إجراء أو حل معين في بداية التشاور لأجل مواصلة الاجراءات الجماعية حتى عندما تشير معلومات الأفراد داخل المجموعة إلى ضعف أو عدم سلامة ذلك الإجراء، والتقيد بالإجراء الأول حتى مع ظهور دلائل على بطلانه حتى لا يتم الخروج عن الإجماع (الخاطئ) بسبب ديناميكيات المجموعة:[١٠]

كما أن بعض المنظرين في ميدان الحوار والمناقشات الجماعية يذهب إلى مدىً أبعد عندما يؤكد على المجموعات ضرورة الانتباه والحرص على عدم الوقوع ضحية للتفكير الجماعي (Group Thinking)، الذي يحدث عندما تركز المجموعة بشدة على الاتفاق والإجماع بحيث لا تدرس جميع الحلول المحتملة المتاحة لها، لأنهم يرون أنَّ هذا يمكن أن يؤدي إلى اتخاذ قرارات خاطئة، والتوصل لحلول ونتائج معيبة بشكل لا يصدق، إذ يرى الكثير منهم بأن التفكير الجماعي هو السبب وراء بعض أسوأ القرارات في التاريخ (في الولايات المتحدة الأمريكية بلد هؤلاء المنظرين)؛ مثل غزو خليج الخنازير، وهجوم بيرل

هاربور، والتصعيد مع كوريا الشمالية، وحرب فيتنام، وقرار إدارة بوش للحرب في العراق.[١١]

وبالعودة إلى التفكير التعاوني مقارنة بكل ما ذكر فإنَّ مفهوم التفكير التعاوني يحمل المضمون الإيجابي في كل أبعاده وتفاصيله، بينما المفاهيم الأخرى تميل إلى السلبية؛ السلبية في المضمون وآليات العمل أحياناً والسلبية في النتائج أحياناً أخرى، فالفكرة الأساسية في التفكير التعاوني هي أنْ يفكر الفرد بنفسه من دون الاستغناء أو التنازل عن هذه الفردية، بل يعمد إلى تطويرها من خلال المشاركة والتعاون مع الآخرين وفي سياق التفاعل معهم والالتزام بالسياق التفاعلي الذي يسعى لتحقيق هدف مشترك.

مكونات التفكير التعاوني الأساسية

إن التفكير التعاوني كفكرة وآلية تندرج ضمن علم النفس الإيجابي، يفترض به أن يتشكل أيضاً من مجالات أو أبعاد إيجابية تلخص طريقة عمله، والنتائج المتوقعة من استعماله، والآثار الإيجابية المتوقعة لتطبيقه، ولهذا يتكون التفكير التعاوني على وفق رؤية المؤلف من الأبعاد الأربعة التالية:

١. التواضع الفكري: وهو إقرار الفرد بقصوره الذاتي وسعيه لتصحيح الأفكار والأساليب الخاصة به من خلال استعمال تجارب الأخرين وخبراتهم ووجهات نظرهم والاعتراف بإمكانية أن يكون تفكير الأخرين أفضل من تفكيره في موضوع ما، لذا يعمل الفرد من خلال التواضع الفكري على استثمار إيجابيات طريقة التفكير الذاتية وإيجابيات طرائق تفكير المجموعة لتحقيق الأهداف المشتركة أو حل المشكلات التي يتم مواجهتها.

٢. الثقة البينشخصية: ويُقصد بها التوقع الإيجابي للفرد تجاه المجموعة وأنها جديرة بالثقة في تداول المعلومات والأفكار ووجهات النظر الخاصة بحل مشكلة ما، وهي تنشأ من اعتقاد الفرد منذ البداية بأنَّ معلوماته وأفكاره ووجهات نظره ستحظى بالاحترام من قبل المجموعة، وستأخذ استحقاقها من النقاش داخل المجموعة بالتساوي مع كل الأفكار والحلول الأخرى المطروحة لأنه قام بصياغتها على وفق قاعدة معرفية ذاتية وجماعية يثق بها، ويقوم بطرحها إيماناً منه بأنها لن تسبب له وللمجموعة الضيق والانزعاج والمشاعر السلبية.

٣. التواصل الفعال: هو التعامل الإيجابي مع أفكار الآخرين والتفاعل معها بالطريقة التي يريدها صاحب الفكرة من خلال الانتباه لكل ما يصدر من أي فرد من أفراد المجموعة، ومحاولة استعماله في الوصول إلى الحل للمشكلة المطروحة أو الخروج بنتيجة للموضوع مدار النقاش، وينشأ التواصل الفعال من رغبة أفراد المجموعة في الوصول إلى المعنى الحقيقي المقصود من الفكرة أو المعلومة أو وجهة النظر التي يقوم أي فرد من أفراد المجموعة بتقديمها ضمن سياق الموضوع.

٤. كبح التنافس: وهو ميل الفرد لمساعدة الأخرين بغض النظر عن الاستئثار بالدور الأكبر، أو الاحساس بالمكانة الأفضل ضمن المجموعة عند السعي لحل مشكلة ما أو النقاش في أمر معين، ووجود عدم التنافس ضمن التفكير التعاوني أمرٌ حاسم؛ إذ أنَّ عدم وجوده سيجعل نقاش المجموعة أو بحثها عن حلٍ ينقلب إلى سجال يحاول كل فردٍ فيه أن يظهر قوته المعرفية، أو تفوقَ فكرته وحجته على الأفكار والدلائل والبراهين الأخرى مما يُخرج التفكير التعاوني عن مضمونه الأساس.

إنَّ كل بُعد من هذه الأبعاد فعالٌ ومهمٌ جدا، فمع غياب التواضع الفكري لن يكون الأفراد منفتحين على التعلم من وجهات النظر والأفكار الأخرى التي تعارض أفكارهم ووجهات نظرهم، وبدون وجود الثقة البينشخصية سينغلق كل فرد على أفكاره ويقلل من مشاركتها مع الآخرين خشية الاستمرار في انتقادها، مما يقلل الأفكار ووجهات النظر والمعلومات المتداولة، وعندما يحدث ذلك ستفقد المجموعة الروابط العاطفية مع الأطراف المشاركة فيها مما يشوه ويحرّف الرسائل المتبادلة بين أعضاء المجموعة ويمنع نشوء تصور حقيقي مقصود للرسائل والمعلومات ووجهات النظر فيختفي التواصل الفعال

بل حتى التواصل العادي سيكون في مستوىً ضعيف جداً، مما يشجع كل فرد على محاولة السيطرة على الآخرين والتغلب على باقي أفراد مجموعته والسعي للظهور بمظهر الأفضل والمسيطر والمتميز فتصبح المجموعة تنافسية بدلاً عن تعاونية.

التفكير التعاوني

بين التوافق والتفاعل

هذا النوع من التفكير غالباً ما يبدأ الفرد به وهو يرغب بصورة كبيرة في التوافق مع الآخرين (مع التأكيد على أن هذا ليس الغرض من التفكير التعاوني)، وينمو به ويطوره ويجعله في صورته المُثلى ازدياد الرغبة للاستمرار ضمن الموقف التفاعلي للوصول إلى حل مثالي أو فكرة سليمة عن موضوع ما بالرغم من أنَّ بعض المعلومات والآراء التي تطرح أو يتم استنتاجها قد تشكل تحدياً أو تكون مختلفة أو متعارضة –ظاهرياً أو فعلياً- مع بعض المعلومات والأفكار ووجهات النظر الذاتية للفرد، ويستمر التفاعل ويصبح أكثر سعياً وراء معرفة الحجج والدلائل والبراهين التي تدعم كل فكرة وتعززها، أو تعارضها وتخرجها عن سياق التفاعل، ويحدث هذا نتيجةً للرغبة الحقيقية في استخلاص أفضل النتائج للفرد والمجموعة، وليس نتيجةً لأن رأي المجموعة – حتى لو كان خاطئاً- يقدم دليلاً قوياً على أن الأمور تسير في الاتجاه الصحيح، وبذلك تنساق الآراء والمعلومات الخاصة نحو الإجماع أو حتى رأي الأغلبية.

إن التفاعل بين الأفراد في القدرات العقلية ومنها التفكير يأخذنا كبشر إلى ميدان جديد، ويجعل المعرفة الجماعية والمعرفة المشتركة أيسر على الأفراد، فما يصعُب حله فردياً، سيكون له حلٌ تعاونيٌ جماعيٌ

تشاركي، والقرار الذي يخشى الفرد اتخاذه، سيمنحه رأي المجموعة المتفاعلة بصدق الجراءة على تحديده والدفاع عنه، وهذا الأمر ليس بجديد، فقد حثنا عليه ديننا من خلال الآيات القرآنية التي تدعو إلى الشورى وسماع آراء الآخرين، أو الأحاديث النبوية الشريفة التي تحض على الاستشارة.

وقد يعتقد البعض بصعوبة جعل القدرات والعمليات الفردية ضمن السياق التفاعلي بسبب قلة شيوع هذه الفكرة، فقد كان التركيز في بعض القدرات العقلية منذ البداية منصباً على العمل الفردي المحدد، وبالرغم من أهمية هذا الأمر ونجاحه من الناحية العملية؛ إلا أنَّه وضع سياق عمل يعطي التفضيل للأفراد على المجموعات، وللنشاط الذاتي على التفاعلات، وللمعلومات على العلاقات متناسياً أو حتى مهملاً للإسهام الكبير الذي قد يلعبه مشاركة النشاط (مهما كان نوعه) مع المجموعة في كثير من القضايا التي أصبح مسلماً عدها فردية أو ذاتية محضة، وتكشفت –بعد ذلك- مزايا التعاون فيها.

وكل تفاعل تعاوني (ومنه التفكير التعاوني) نشاط معقد تتشابك فيه العديد من العوامل، فمن ناحية يتكيف الأفراد مع بعضهم البعض؛ ومن ناحية أخرى مع المهمة أو المشكلة المطروحة أو موضوع النقاش، ومن ناحية ثالثة ينسقون فيما بينهم ويتناوبون على التحدث والإشارات اللفظية وغير اللفظية وردود الفعل الإيجابية، ومن ناحية رابعة يتقاربون في وصفهم وفهمهم للمصطلحات الرئيسة أو الإجراءات المطلوبة من خلال تنظيم أرضية مشتركة لهم جميعاً وإزالة سوء الفهم، وفي كل ذلك يعملون على السيطرة على الوجهة المطلوبة عن طريق اقتراح أليات التنسيق المستمر.[١٢]

لقد أظهرت بعض الدراسات أنَّ التمثيلات العقلية الخاصة تتشكل بصورة مميزة في التفاعل، وأنَّ الإدراك سيصبح منجزاً تفاعلياً وليس عقلياً منفرداً، وهذه القوة الجماعية تظهر بوضوح وتتقوى بمجرد أن نغير المنظور القديم.[١٣]

وهذا الأمر مهم جداً في العمل التعاوني المشترك ومن الممكن أن يتحقق، إلا أنَّه ينبغي أن يتضمن ثلاث روابط أساسية تعمل معاً هي:

- التفاعلات الأساسية المتبادلة التي تستجيب لبعضها البعض.
- وجود هدف أو قصد مشترك يتضمن العمل معاً وتبادل المعرفة.
- تنسيق الخطط والعمل والنوايا وتبادل الأدوار بطريقة تضمن تحقيق الهدف؛[١٤]

التفكير التعاوني ونمو المعرفة

التفكير التعاوني أكثر من مجرد تبادل المعلومات فهو يدور حول التواصل المفتوح وطرح الأسئلة وحل المشكلات من خلال الاستفسار وبما يحقق التعلم المستمر في نهاية المطاف؛[١٥] لذا فهو عامل يؤدي إلى زيادة المعرفة المتحصل عليها لكل من يشارك فيه، لأنَّ المعرفة التي يتم اكتشافها وتناقلها من ملاحظة شخص واحد ستكون أقل بكثير من المعرفة التي يتم الوصول لها من ملاحظة مجموعة من الأشخاص وبصورة تفاعلية يدخل فيها ملاحظة الإشارات المختلفة الصادرة عن الجميع.[١٦]

وهذا يحدث لأن الأفراد الذين يشتركون في النقاش أو البحث عن أنجع حلٍ لمشكلةٍ ما يقومون بالتحدث معاً، ويستكشفون معقولية ومناسبة المعلومات ووجهات النظر والأفكار المختلفة، وخلال ذلك قد يطرح واحد منهم حلاً أو فكرة، فيقوم الآخر بذكر فكرة قد تكون

متعارضة معه أو مفندة للحجة المرتبطة بالفكرة أو الحل الأول، مما يجعل الأول يقدم تبريراً للتراجع أو التنازل (عند اكتشاف خطأ فكرته أو قصورها)، أو يقدم حلاً جديداً، وخلال كل ذلك يحاول كل طرف من أطراف النقاش إقناع الآخرين بطريقة عقلانية برؤيتهم أو وجهة نظرهم (ونؤكد على العقلانية والمنطقية وإمكانية الاستعمال وليس المساومة أو التلاعب والخداع) لذا ستكون هذه النقاشات متضمنةً لتقييم حقيقي وانتاج فعلي للمعرفة التي تدعم أو تدحض الأفكار والحلول المختلفة، وهذا بالتأكيد سيكون أفضل من الناحية المعرفية من التفكير الفردي لأن فيه تدفقاً معرفياً يعزز المناقشة ويطورها من خلال طرح أفكار ومعلومات جديدة لأن المجموعة ستضم أفراداً مختلفين نوعاً ما في معلوماتهم، وحتى لو كانت المعلومات متقاربة أو متطابقة؛ فإن المهارات المعرفية التي يستعملها كل فرد خلال تعامله مع القضايا المختلفة لن تكون متطابقة، وهذا ما يجعلنا نردد دائماً خلال بعض المناقشات التي نشترك فيها أننا (لم ننظر للأمر من هذه الزاوية)، أو (لم أفكر في هذا الاحتمال) أو (كنت اعتقد أن هذا الأسلوب صعب التحقيق) وغيرها من العبارات التي تشير إلى أن المجموعة تستطيع التوصل إلى الأفضل أكثر من الأفراد لوحدهم، وكل هذا يتم لأننا مترابطون معرفياً وهذا الترابط يؤدي إلى رفع مستوى أدائنا المعرفي.[١٧]

مبادئ التفكير التعاوني

حتى نتمكن من تحقيق فكرة التفكير التعاوني ينبغي أن نلتزم بسبع مبادئ تخلقه وتحقق أهدافه وهي ترتبط بجوانب التفكير التعاوني الاجتماعية والمعرفية:

١. إنشاء حضور يدعم التواصل الفعال وتطوير هوية جماعية مشتركة متماسكة من خلال الشعور بالانتماء والثقة.

٢. اختيار الموضوع والموارد والأنشطة الملائمة، وتنظيم المحتوى الأساس وطرائق تقديمه وتقويمه بصورة تبتعد عن الحفظ البسيط المباشر وتركز على التفاعل داخل المجموعة.

٣. تحمل المسؤولية الذاتية عن تسهيل شعور المشاركين بالراحة عن طريق تنمية الحضور الاجتماعي واستعمال الإشارات اللفظية وغير اللفظية بصورة إيجابية مناسبة.

٤. تسهيل عملية الاستقصاء والاستفسار من خلال الأسئلة التي تجعل أفراد المجموعة يفكرون، وطرح الأسئلة الإضافية الموجهة نحو تحقيق أفضل نتائج وأنجع حلول، أو طرح الأسئلة التي تؤدي إلى قيام أفراد المجموعة بالدفاع عن آرائهم وأفكارهم ووجهات نظرهم حتى تظهر الأدلة صحة ذلك من عدمه (مع مراعاة عدم الانجرار وراء التحيزات الذاتية أو الأفكار الجماعية).

٥. الحفاظ على الاحترام والمسؤولية بين الأفراد عن طريق التصرف السليم عندما يتم انتقاد أحد الأفراد بصورة شخصية أو عندما تشتد المناقشة بين الأفراد.

٦. الحفاظ على الطريقة التساؤلية من خلال التفكير والخطاب والتفاعل بحيث يكون الأفراد مستعدين لتقديم أفكار ووجهات نظر عن الكيفية التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف المقصودة.

٧. ضمان تطابق الأحكام والتقييم مع العمليات والنتائج المقصودة، لأنها ستسهم في تشكيل المنهج المتبع في التفكير التعاوني، ويتم ذلك من خلال التشجيع التحفيزي عن طريق التعليقات البناءة، وبيان أثر الأسلوب المتبع، والوعي بأهميته؛[١٨]

هوامش الباب الثاني

[1] - Hutchins, E. (2000): **Distributed cognition, International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences**, Retrieved September 2014, p 198.

[2] - Wilson, E. O. (2012): **The Social Conquest of Earth**, NY: W.W. Norton, New York, p 17.

[3]- Rohman, J. (2014): **Great Place to Work: Guide to Greatness**, createyours.greatplacetowork.com.

[4]- Garrison, R. (2016):**Thinking Collaboratively: Learning in a Community of Inquiry**, Routledge & CRC Press, p 11.

[5]- Garrison, R. (2016): **Thinking Collaboratively**, p 131.

[6]- Nickerson, R. S. (1998): **Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises**, Review of General Psychology, 2(2) p 178.

[7]- Garrison, R. (2016): **Thinking Collaboratively**, p. 8.

[8]- Garrison, R. (2016): **Thinking Collaboratively**, p. 21.

[9]- Janis, I. (1982): **Groupthink: Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascoes**, Houghton-Mifflin, Boston, p 23.

[10] - Harel, M., et al (2021):**Rational Groupthink**, The Quarterly Journal of Economics, 136(1), p 630.

[11] - Meleady, R., et al (2013): **The group discussion effect: Integrative processes and suggestions for implementation**, Personality and Social Psychology Review, 17(1), p. 65.

[12] - Bjorndahl, J. S., et al (2015): **Agreeing Is Not Enough The Constructive Role Of Miscommunication**, Interaction Studies, (16)3, p 499, DOI 10.1075/is.16.3.07fus

[13] - Dingemanse, M., et al (2023): **Beyond Single-Mindedness: A Figure-Ground Reversal for the Cognitive Sciences**, Cognitive Science A Multidisciplinary Journal, No 47, p 3.

[1] - Tomasello, M., et[4] al (2005): **Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition**, BEHAVIORAL AND BRAIN SCIENCES, No(28),p 680.

[1] - Garrison, R. (2016)[5], p. 20.

[1] - Harel, M., et al [6](2022):Rational Groupthink, p 5.

[1] - **Brasi, L. (2020**[7]**): Argumentative Deliberation and the Development of Intellectual Humility and Autonomy in the Classroom**, Cogency, Journal of Reasoning and Argumentation, 12(1), p 16.

[1] - Garrison, R. (2016)[8]: **Thinking Collaboratively**, p. 106-116.



الباب الثالث

أبعاد
التفكير التعاوني

أبعاد التفكير التعاوني

يتضمن هذا الباب عرضاً للأبعاد المكونة للتفكير التعاوني على وفق رؤية المؤلف، وهذه الأبعاد هي:

البُعد الأول: التواضع الفكري Intellectual Humility

يعد التواضع الفكري مجال من مجالات التواضع العام يرّكز على المجال الفكري لذا فهو أكثر ارتباطاً بالحاجة إلى الإدراك، والانفتاح على التجارب المختلفة، والموضوعية وعدم التحيز، وكل السلوك الذي يتعلق بالنشاطات الفكرية بصورة كبيرة؛ ولأن التواضع الفكري يركز على النجاح المعرفي، فهو سينعكس على ظهور رغبات ومواقف تمتاز بالتعاون واحترام آراء الأخرين وتقدير الجوانب المعرفية التي يتم تقديمها ومشاركتها من قبل الآخرين عن طريق الثناء والمودة، وكل هذا من أجل الاهتمام بالإنجاز الجماعي للمجموعة المتفاعلة.[٢]

وهو إقرار الفرد بقصوره الذاتي وسعيه لتصحيح الأفكار والأساليب الخاصة به من خلال استعمال تجارب الأخرين وخبراتهم ووجهات نظرهم والاعتراف بإمكانية أن يكون تفكير الأخرين أفضل من تفكيره في موضوع ما.

وهو أيضاً نزعة لقبول أوجه القصور الفكرية للفرد، وهي تنطلق من رغبة حقيقية في المعرفة والحقيقة، والابتعاد عن السلوك المتعجرف ذهنياً الذي يرى تفوقاً لا جدال فيه للذات مما يعيق اكتساب المعرفة[٣]

وفي أحدث مفهوم له يرى (Godfrey 2023) بأنه "الاستعداد للتتبع الدقيق للحالة المعرفية الإيجابية لمعتقدات الفرد فيما يتعلق

بالبدائل، مع الاعتراف بأن تتبع الحالة المعرفية الإيجابية هي عملية حوارية ومتكررة ومستمرة للانخراط والاهتمام بوجهات النظر المختلفة والمتعارضة".[٤]

وتتبع الحالة المعرفية الإيجابية يعزز الجانب التواصلي والحواري لدى الفرد والمجموعة، فهو يجسد العلاقة بين التواصل والتفاهم، فهو يشير إلى أن الفرد يفهم كيف يمكن لوجهة النظر أو الفكرة أو المعلومة أن تعكس قواعد السياق أو لا تعكسه، وأنَّ هذا الفهم يبين بوضوح الثغرات الموجودة في منطق الآخرين ضمن المجموعة، لذا ينبغي الاستمرار في تتبع الحالة المعرفية الإيجابية لضمان عدم المبالغة في قوة الدليل الخاص بالمعلومة أو وجهة النظر، أو التقليل من شأن هذا الدليل.[٥]

والتواضع الفكري ظاهرة معرفية تتعلق بالكيفية التي يفكر فيها الأفراد ويعالجون المعلومات عن الذات والآخرين لذا سيتأثر بما يمتلكه الفرد من قدرات معرفية وقدرة على التفكير التحليلي[٦] كما ينظر إلى التواضع الفكري على أنه يتضمن مهارات ما وراء معرفية تتشكل في إدراك الفرد بأن المعرفية العلمية ودقة وجهات النظر ليست له وحده، وتتشكل كذلك من الوعي الذاتي بعدم العصمة الفكرية ومعرفة القيود والمحددات الفكرية، والاعتراف بأن معتقدات الفرد ووجهات نظره وأفكاره ومعلوماته قد لا تكون صحيحة دائماً.[٧]

إن ما يعنيه التواضع الفكري هو التوجه نحو الدقة من خلال المقاومة السليمة للتحيزات الذاتية التي نراها سليمة وموثقة ومشتركة، بحيث نبتعد عن التحيز للذات الذي ينشأ من المبالغة في تقدير مدى اتفاق الآخرين معنا (الإجماع الخاطئ)، أو من منح أفكارنا وأحكامنا أكثر مما تستحق (الثقة المفرطة)، لأن هذه التحيزات رغم دورها في حفز

الذات إلا أنها قد تفعل ذلك على حساب الدقة، مما يشوه رؤيتنا لأفكارنا وأفكار الآخرين، فنرى الأولى صحيحة بلا جدال، والثانية غير سليمة تتطلب التعديل.[٨]

والتواضع الفكري يوصف بكثرة بأنَّه قائم على إدراك حدود معرفة الفرد، وعدم الادعاء بالمعرفة المطلقة، ووضع افكاره ووجهات نظره في حجمها الطبيعي من دون خداع الذات أو التحيّز لها، والانفتاح على أفكار ووجهات نظر الأخرين واستقبالها في ضوء الأدلة والحجج الداعمة لها واستعمالها لتعديل وتغيير الآراء الذاتية من منطلق تلك الحجج ومنطلق تقدير ذكاء الآخرين.[٩]

وبالرغم من أن أبرز التفسيرات التي ظهرت للتواضع الفكري ترى أنه امتلاك الفرد للقيود الفكرية الموجهة للذات، إلا أنَّ هذا التفسير يتم انتقاده بصورة متكررة لإهماله الأبعاد البينشخصية للتواضع الفكري، والتي من دونها قد يكون وصفه غير دقيق، فعندما نصف المتواضعون فكرياً بأنَّ لديهم اهتمام خاص بالأخرين، وأنهم يستمعون باهتمام لما يقال، ويفكرون جيداً فيما يقولونه، ويستجيبون بصورة جيدة جداً لمداخلاتهم، ويحترمون الاستقلال الفكري للأخرين، ويتفاعلون معهم بطريقة يقظة ومحترمة، فكل هذا يشير إلى أن الأمر لا يتعلق فقط بامتلاك القيود الفكرية على الذات.[١٠]

إن الكلام السابق يؤكد أنَّ التواضع الفكري سيكون له جانبين أساسيين يتمثل الأول بالجانب الشخصي الذاتي الذي يشير إلى معرفة الفرد وفهمه والإدراك الدقيق المعتدل لذاته والقبول بأنَّ معتقداته قد تكون غير كاملة أو حتى خاطئة، والمعرفة الذاتية المحايدة وغير الدفاعية، مع الانتباه إلى نقاط القوة والضعف الذاتية، والمشاعر الإيجابية نحو الذات، بينما يتعلق الثاني بالجانب البينشخصي الذي

يرّكز على الطبيعة العلائقية مع الآخرين ويُقصد به معرفة الآخرين وفهمهم وتحليل معارفهم ومعلوماتهم وإمكاناتهم الفكرية وتقديرها بصورة مناسبة.[١١]

وتأسيساً على ذلك يتضح أنَّ التواضع الفكري يرتبط بصورة كبيرة بالنشاطات الجماعية التفاعلية، فهو من خلال التركيز على معرفة الفرد وثقته بذاته، يسعى لجعل الفرد مؤثراً وسط مجموعته، وساعياً معهم لتحقيق الهدف المشترك، من دون الاستئثار بالفضل لنفسه فقط، ومن غير التأثر بالذات فقط، أو الفخر بالإنجاز إلى حد الغرور، بل مع منح الأخرين الفضل الذي يستحقونه في العمل التعاوني وتحقيق الهدف المشترك.[١٢]

ويذهب (Duncan Pritchard) أبعد من ذلك عندما يؤكد بعد تحليله لإشكالية العلاقة بين الثقة بالنفس والتواضع الفكري أنَّ الأخير يشمل أساساً التصرفات الموجهة للآخرين، كاحترام قدراتهم والاهتمام بملاحظاتهم، والانفتاح الحقيقي على نقد الفرد لأفعاله تجاههم، والاستعداد الكامل للاستماع باحترام إلى آراء الآخرين، والتفكير في سلامة معلومات وأفكار الفرد، والاستعداد لتغييرها إذا لزم الأمر[١٣]وهذا جعل مفهوم التواضع الفكري يستلزم امتلاك احساس دقيق بالذات، واظهار التواضع في التفاعلات الاجتماعية المختلفة، والتوجه الإيجابي نحو تحقيق الآخرين للرفاهية والسلامة الفكرية.[١٤]

وفي لُبّ التفكير التعاوني تكمن حقيقة أن الفرد ليس جيداً في تشخيص المفاهيم الذاتية الخاطئة والتحيزات الإدراكية والمنطق غير السليم، لذا سيكون من المفيد أن ندخل في نقاش مفتوح وهادف يتيح لنا مشاركة الأفكار ووجهات النظر والمعلومات وتحليلها بشكل نقدي

من أجل تصحيح المفاهيم غير السليمة وتحقيق التفاهم حول الموضوعات المشتركة.[١٥]

والتواضع الفكري مفهوم يختلف عن التواضع العام، والحياء أو العفة، ووجهات النظر، والانفتاح الذهني، ففي حين يُقصد بالتواضع العام كيفية تفكير الفرد في كل من نقاط قوته وضعفه في المجالات المختلفة؛ فإن التواضع الفكري يركز على القيود المعرفية التي يضعها الفرد لذاته، وفي حين يركز الحياء أو العفة على عدم الرغبة في احتكار الأضواء أو شد الانتباه إلى انجازات الفرد الذاتية؛ يركز التواضع الفكري في المقابل على الاعتراف بجهل الفرد بمواقف معينة واحتمالية خطأه، وفيما يخص وجهة النظر فهي تشير إلى التعرف على وجهات النظر المختلفة وفهمها؛ بينما يهدف التواضع الفكري إلى التعرف على أوجه القصور أو القيود المحتملة في وجهة النظر الذاتية، أما الانفتاح الذهني فيُقصد به الاهتمام العادل وغير المتحيز لوجهات النظر المختلفة مهما اقتربت أو ابتعدت عن معتقدات الفرد، في الوقت الذي يبقى فيه التواضع الفكري في حدود معرفة الفرد أو معتقداته.[١٦]

وفي سياق المعنى الدلالي للتواضع الفكري فقد توصلت دراسة (Christen et al 2014) بعد مراجعة (٢٠) ورقة ونص تناقش التواضع الفكري، والمداخل التي تعاملت معه – هذا قبل عام ٢٠١٤م، إلى أن الألفاظ التي تؤلفه (٥٢) مرادف، و(٦٩) معاكس، تم تقليصها بعد عرضها على الخبراء إلى (٣٩) و (٤٦) على التوالي، وهي تتجمع في ثلاث مجموعات هي:

- الذات المحسوسة (ومنها: الفهم، الاستجابة، اليقظة) وتمثل في أن المتواضع فكرياً سيكون منفتح، مستجيب للأفكار

والمعلومات الجديدة، متعاطف –وهذا يؤشر وجود مكون عاطفي للتواضع الفكري- .

- النفس الرصينة ومنها (التواضع، الحشمة، التسامح).
- النفس الفضولية ومنها (الفضول، الاستكشاف، التعلم) والاختلاف بينها وبين الأولى إنّها تتضمن البحث عن المعلومات ثم الانفتاح عليها.

وبالمثل هناك ثلاث مجموعات تؤلف نقيض التواضع الفكري هي:

- الذات المبالغ فيها ومنها (الغرور، الكبرياء، الغطرسة) وتشير إلى أن أبرز طرق عدم التواضع الفكري تتجلى في التركيز على المكانة العالية للفرد.
- الأخر الذي تم التقليل من شأنه ومنها (التحيز، عدم الموضوعية، الظلم).
- الذات التي تم الاستخفاف بها ومنها (الخجل، الإذعان، عدم الثقة).[١٧]

ويرتبط التواضع الفكري بالانفتاح والفضول وتحمل الغموض؛[١٨] كما أنَّ المستويات العليا من التواضع الفكري ترتبط بصورة كبيرة بالانفتاح والتعاطف والقيم الاجتماعية الايجابية والتسامح تجاه الأفكار المتنوعة والأفراد؛[١٩] والذكاء والمرونة؛[٢٠] والدقة في تقدير الأداء الذاتي وعدم الثقة المفرطة.[٢١]

ويوصف الأفراد المتواضعون فكرياً بأنَّ لديهم رؤية أكثر تكاملاً ودقة عن الذات مما يجعلهم لا يعملون على تضخيم معلوماتهم والتركيز عليها أكثر للشعور بالأهمية والرضا.[٢٢]

ولا يفوتنا أن نذكر أنَّه غالباً ما يتم النظر إلى التواضع الفكري على أنه فضيلة بين رذيلتين هما الخنوع الفكري والغطرسة الفكرية، وكما مبين في الجدول أدناه.

جدول (١) الفروق بين التواضع الفكري والخنوع الفكري والغطرسة الفكرية[٢٣]

الخنوع الفكري	التواضع الفكري	الغطرسة الفكرية
عدم الثقة بالذات.	قبول الذات والوعي بالذات.	الثقة المفرطة والتقدير العالي للذات.
الاستهانة أو التقليل من القدرات الفكرية للذات.	مشاعر دقيقة حول القدرات الفكرية للذات.	الرغبة في الشعور بالتفوق الفكري على الآخرين.
الميل إلى الترويج للآخرين كأصحاب للحقيقة والتصرف على وفق ذلك.	الميل للبحث عن الحقيقة والتصرف على وفق ذلك.	الميل إلى تقديم أنفسهم كأصحاب الحقيقة والتصرف على وفق ذلك.
التركيز المفرط على القيود.	الاهتمام بقدراته الفكرية.	الجهل بقدراته الفكرية وتأثيرها على الآخرين.
الكثير من الانزعاج مع القيود.	الاهتمام السليم بالقيود وامتلاك القيود الفردية.	التقليل من أهمية القيود.

البُعد الثاني: الثقة البينشخصية Interpersonal Trust

ويُقصد بها التوقع الإيجابي للفرد تجاه المجموعة وأنها جديرة بالثقة في تداول المعلومات والأفكار ووجهات النظر الخاصة بحل مشكلة ما، وهي تنشأ من اعتقاد الفرد منذ البداية بأنَّ معلوماته وأفكاره ووجهات نظره ستحظى بالاحترام من قبل المجموعة، وستأخذ استحقاقها من النقاش داخلها بالتساوي مع كل الأفكار والحلول الأخرى المطروحة لأنه قام بصياغتها على وفق قاعدة معرفية ذاتية وجماعية يثق بها، ويقوم بطرحها إيماناً منه بأنها لن تسبب له وللمجموعة الضيق والانزعاج والمشاعر السلبية.

وهي أيضاً "استعداد أحد الطرفين ليكون عرضة لتصرفات طرف آخر بناءً على توقع أن يقوم الطرف الآخر بعمل معين بالنسبة للطرف الأول، وبغض النظر عن قدرة الطرف الأول على مراقبة الطرف الآخر أو التحكم به".[٢٤]

والثقة البينشخصية أمر يعتمد عليه البشر بصورة كبيرة في مواقف مختلفة، فهي عامل مهم في كل مرة نحتاج بها إلى التفاعل مع فرد آخر أو مجموعة أو تفويضهم بأمر أو مهمة، أو الاعتماد عليهم في موقف ما، لذا فهي تشكل ركناً أساس في العلاقات البشرية ولا يمكن النظر لها إلا في سياق التفاعلات البشرية للأفراد داخل علاقاتهم المختلفة.[٢٥]

ومن المستبعد أن يتم الوصول إلى نتيجة مشتركة من دون وجود ثقة متبادلة بين الأفراد المتفاعلين في المواقف المشتركة المختلفة، إذ أنه كلما انخفضت الثقة بين المجموعة كلما زاد الاختلاف وارتفعت المشاعر السلبية، وهذا يختلف تماماً مع السياق المطلوب في العمل

التعاوني مهما كان، وفي التفكير التعاوني خاصةً لأنه يتطلب توقعات متبادلة بجدارة أعضاء المجموعة بالثقة.

فالثقة تتضمن التوقع النفسي الإيجابي للفرد تجاه هدف الأخرين الذين يتفاعل معهم وسلوكهم، وتجاه البيئة الاجتماعية التي يحيا فيها، وهي من العوامل الحاسمة في تشكيل وتعزيز التضامن بين أعضاء المجموعة[٢٦]، وهي كذلك تؤدي إلى حصول أثر إيجابي على أداء المهام، تسهيل التعامل مع الآخرين، ونتائج العمل[٢٧]، وهي أيضاً ترفع كفاءة الفرد في أداء المهام المختلفة، وكلما ارتفعت كفاءة الفرد كلما ارتفعت الثقة المتبادلة بينه وبين الأخرين فتستمر العلاقة الطردية بين الكفاءة والثقة والأداء وتنمو[٢٨]، وبعد ذلك فالأمر سيمّر بدورة أخرى؛ بما معناه أنَّ الثقة المتبادلة التي كان محصلتها أداء أفضل للمجموعة، ستسهم الثقة البينشخصية في تعزيزه، وسيكون هذا الأداء المرتفع بمثابة تعزيز وتحفيز لمنح ثقة أكبر لصالح المجموعة وهكذا.[٢٩]

والثقة البينشخصية تؤدي إلى الابتكار التعاوني، فالتفاعل المشترك للإبداع والمعرفة والتعلم المتبادل بين شخصين أو أكثر يعملون معاً من أجل تحقيق هدف مشترك يستوجب بيئة عمل آمنة اجتماعياً، ووجود ثقة بمستوى مناسب بين الأطراف المتفاعلين خلال القيام بالنشاط.[٣٠]

والثقة البينشخصية ينبغي أن تتكون لدى أعضاء المجموعة التي تناقش أمراً ما أو تحاول الوصول إلى حل لمشكلة معينة في وقت مبكر من تفاعلهم، لأنها إذا تأخرت في الظهور بسلوكيات الأفراد المتفاعلين قد تؤدي إلى نتائج سلبية كبيرة، لأن الوقت الذي سيقضيه الأفراد في القلق بشأن أداء الأعضاء الأخرين والتشكيك بنواياهم سيكون أقل،

مما يمنح وقتاً أطول وأداءً أفضل في التركيز على المشكلة المطروحة أو النقاش الدائر حول الموضوع.[٣١]

كما أنها ستعمل كآلية رئيسة في دعم العمل التعاوني لأنها تعمل على تيسير تدفق المعلومات ووجهات النظر بحرية كبيرة، والتسامح مع الأخطاء التي قد تنشأ خلال ذلك[٣٢]؛ مما يؤدي إلى تعزيز تبادل المعلومات والتعاون والتضامن.[٣٣]

لذا يعد توليد الثقة بين الأفراد المشتركين في عملية التعاون أمر مهم بالرغم من أنه قد يكون غير قابل للوصف، فبيئة التفاعل الآمنة، تسمح بنشوء وتكوّن طريقة جديدة ونوعية في التعامل مع المواقف والمشكلات، وهذا يتم بتوافر الثقة المتبادلة؛ وتكون نتيجته الابتكار التعاوني.[٣٤]

والثقة المتبادلة بين أعضاء المجموعة من الممكن أن ينظر لها على أنها مكونة من شقين: يتمثل الأول بالثقة المعرفية المتبادلة (الثقة بقدرات الفرد ومعلوماته وقدرات ومعلومات المجموعة)، بينما يتمثل الثاني بالثقة العاطفية المتبادلة (المشاعر الإيجابية كالمودة والتعاطف والتجاذب، والمشاعر السلبية كالقلق والغضب والكره والتكبّر)، والأداء أكثر ارتباطاً بالثقة المعرفية المتبادلة لأنها ترمز إلى كفاءة الفرد وأعضاء مجموعته، ولأن وجودها بنسبة عالية يضمن عدم التشكيك بآراء الأخرين.[٣٥]

إن هذه الثقة المتبادلة بين أعضاء المجموعة ينبغي أن تكون مرتبطة باستحقاق كل فرد لها بصورة مناسبة، فلا يكون هناك نقص في مستواها بحيث يؤدي إلى قلة في الاعتماد على الذات أو الأخرين، كما أنها في نفس الوقت ينبغي أن لا تكون بمستوى أعلى من المستوى

المطلوب بحيث تجعل الفرد ممتثلاً بالكامل لفرد آخر داخل المجموعة[٣٦] لأن هذا الأمر سيبعدنا عن مضمون التفكير التعاوني وينقلنا إلى التفكير الجماعي الذي ينقاد فيه الفرد لتفكير الآخرين.

ومن منطلق أن كل تفاعل بين مجموعة من الأفراد يشمل جانب الفرد الذاتي، وجانب الفرد أو الأفراد الآخرين فهذا بالتأكيد معناه أنّ الثقة البينشخصية تعتمد على الطرفين، ومن ثم ينبغي أن ننظر لها من جانبين؛ يتمثل الجانب الأول في الجدارة بالثقة أو استحقاق الآخرين لأن يكونوا موضع ثقة، والميل الفردي للثقة بالآخرين، ويمكن أن نفسر المجال الأول على أنه (الثقة كحالة) مرتبطة بطبيعة الموقف أو طبيعة الأفراد الذي يشكّلون الطرف الآخر في التفاعل، بينما يكون تفسير الجانب الثاني على أنه (الثقة كسمة) تدخل ضمن البناء الذاتي لشخصية الفرد؛[٣٧]

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن الجدارة بالثقة من الممكن أن تنقسم إلى ثلاثة مكونات هي: إشارات الثقة (سمات الطرف الأخر، طبيعة الموقف)، خبرة الثقة السابقة (خبرات الفرد في مواقف تفاعلية مماثلة)، والتوقعات (الاعتقاد بأن الآخرين سيتصرفون بطريقة مشابهة لتصرف الفرد)؛[٣٨]

البُعد الثالث: التواصل الفعال Effective Communication

هو التعامل الإيجابي مع أفكار الآخرين والتفاعل معها بالطريقة التي يريدها صاحب الفكرة من خلال الانتباه لكل ما يصدر من أي فرد من أفراد المجموعة ومحاولة استعماله في الوصول إلى الحل للمشكلة المطروحة أو الخروج بنتيجة للموضوع مدار النقاش.

والتواصل الفعال هو التعامل مع الأفكار من خلال السلوك الشفوي أو المكتوب أو لغة الجسد ونقلها من شخص إلى شخص آخر بحيث يحصل المستقبل على نفس الرسالة ويتفاعل معها بالطريقة التي يريدها المرسل، لذا فهو يعمل في معظم الأحيان كموجه لسلوك الأفراد في المواقف التفاعلية المختلفة.

ويذكر (Singh 2022) مجموعة من معاني وتعريفات التواصل الفعال مثل أنه "نقل المعلومات من شخص إلى آخر"، أو أنه "تبادل للأفكار أو الحقائق أو الآراء أو المشاعر بين شخصين أو أكثر"، أو أنه "جسر للمعنى ينطوي على عملية منهجية ومستمرة للحديث والاستماع والفهم"؛ ليخلص إلى القول بأن التواصل الفعال يتضمن أن يفهم المستقبل أو المتلقي الرسالة، لذا فهو عملية نقل الأفكار والحقائق والآراء والعواطف وغيرها من المرسل إلى المستقبل، والتأكد من أنه قد فهم الرسالة تماماً بالمعنى الحقيقي الذي يريده المرسل.[٣٩]

يتضح مما ورد سابقاً أن التواصل هو فن وعملية انشاء الأفكار ومشاركتها، ويعتمد التواصل الفعال على ثراء تلك الأفكار، فكلما كانت منطقية، علمية، نافعة، وقابلة للتعديل والتطوير، كلما كان مضمون التواصل الفعال أكثر أثراً، وأكثر نفعاً داخل المجموعة التي يتم خلالها.

إنَّ أي مجموعة قد تفشل في تحقيق الهدف المشترك الذي تسعى له إذا لم يكن هناك تواصل فعال بين أفرادها؛[٤٠]إذ تلعب عوامل

عديدة متعلقة بالتواصل الفعال دوراً كبيراً في نجاحه ومن هذه العوامل وأبرزها الشعور بأن المعلومات والأفكار ووجهات النظر المتبادلة تحظى بالقبول وتمتاز بالعلمية وبأنها تسهم في حل المشكلات المطروحة أو الموضوع الذي يتم النقاش فيه (المصداقية)، وبأن هذه المعلومات والأفكار تنتقل بسهولة بين أفراد المجموعة مع إمكانية تطويرها وتعديلها بما يخدم الهدف المشترك (المرونة)، وأخيراً تلعب ردود الأفعال والتعليقات والتوضيحات الخاصة بهذه الأفكار (التغذية الراجعة) كذلك دوراً كبيراً في نجاح التواصل الفعال.[٤١]

ولا يمكن التقليل من الدور الكبير الذي يلعبه التواصل الفعال في ترسيخ ثقافة العمل الجماعي، فكل عمل جماعي يتطلب وجود تفاهم مشترك بين أطرافه، وكل تفاهم مشترك يقوم على مجموعة من التقاربات في وجهات النظر أو الآراء أو الأفكار، وهنا يأتي دور التواصل الفعال من منطلق أنه مجموع النشاطات التي يقوم بها شخص ما سعياً لخلق الفهم المتبادل في ذهن الأفراد الآخرين، لذا فإنه سيعمل على تحقيق وحدة الفكر بين المشتركين فيه[٤٢]وبالتالي يخلق البيئة المناسبة للعمل الجماعي التعاوني ومنه التفكير التعاوني الذي يتناوله هذا الكتاب.

فعملية التواصل الفعال عملية عقلية تستعمل التفكير بصورة كبيرة، وهي عملية ديناميكية تبدأ بتصور الأفكار وترتيبها من قبل المرسل، ثم تنتقل إلى تفكير المرسل في تحديد أفضل الوسائل لنقل الرسالة وإيصالها إلى المستقبلين بحيث يضمن أن تحدث الأثر الذي يرجوه، وبعد ذلك تصبح العملية في ملعب المستقبلين ليعملوا تفكيرهم في مضمون الرسالة وغاياتها وأهدافها، لذا نلاحظ أن التفكير متواجد في كل مرحلة من مراحل عملية التواصل الفعال[٤٣]وكل هذا

سينعكس بصورة مباشرة على أداء المجموعة وأداء أفرادها، وقد تم إثبات ذلك بالعديد من الدراسات العلمية التي أكدت أن التواصل الفعال له علاقة كبير بالأداء.[٤٤]

وحتى ننجح في الوصول إلى التواصل الفعال ينبغي أن نسعى بكل همة لتجاوز المعوقات والحواجز التي تقف بيننا وبين تحقيقه، وتؤدي إلى تقليل أثره وجدواه ومنها:

١. الحواجز الدلالية (Semantic Barriers): وترتبط بسوء فهم الرسالة بسبب المعنى الخاطئ للكلمات، بما يعني أن هذه الحواجز ترتبط باستعمال اللغة، فعندما يتم ارسال الرسالة بكلمات خاطئة أو غير مناسبة، أو حتى استعمال الكلمات التي لها معانٍ عديدة، أو تقليص المفردات والمفاهيم من قبل المرسل افتراضاً منه بأن المستقبل يعرفها، وسوء فهم لغة جسد المرسل بسبب الاختلافات الثقافية أو غيرها، كل هذا سيؤدي إلى ضعف إمكانية تلقي المستقبل للمفهوم الصحيح للرسالة.

٢. الحواجز التنظيمية (Organizational Barriers): وترتبط بالممارسات المختلفة السائدة على المستوى التنظيمي للمؤسسات التي ينضوي تحتها الأفراد، ومنها القواعد التنظيمية بما تشمله من لوائح محددة ينبغي اتباعها فيما يخص طريقة إعداد الرسالة؛ وأساليب تقديمها للمستقبلين؛ وكيفية تعاملهم معها، وكذلك تدخل ضمنها سياسات التواصل داخل المؤسسات، وهيكل المستويات الإدارية المتعدد الذي قد يؤدي إلى صعوبة إقامة تواصل سلس بينها، وأخيراً وليس آخراً الخوف من ذوي المنصب أو السلطة داخل المؤسسة بما يجعل المرسل يتحذر (إذا كان أقل مستوى خاصة) من أن تظهر رسالته بمعنى خاطئ قد يعرضه للأذى.

٣.الحواجز النفسية أو العاطفية (Emotional or Psychological Barriers): وهي من أصعب الحواجز التي تعوق التواصل الحر والفعال، ويدخل ضمنها ضعف الاحتفاظ بمفهوم الرسالة وتشوهها عند انتقالها من شخص لآخر والذي قد يرجع في بعض الأحيان إلى غفلة المستقبل عن المضمون الأساس للرسالة وضعف الانتباه له، ومنها الآراء والموقف الذاتي للمستقبل مما قد يجعله يرفضها أو لا يستقبلها بصورة صحيحة لتعارضها مع آرائه، ويدخل ضمنها كذلك عواطف المستقبل كالخوف والغضب والقلق والعصبية لأنها تؤثر مباشرة على طريقة تفكيره، كما يدخل ضمن الحواجز النفسية أو العاطفية ضعف الثقة بين أطراف عملية التواصل.

٤.الحواجز الشخصية (Personal Barriers): وهذه الحواجز ترتبط بالسمات الشخصية للمرسل والمستقبل، ويدخل ضمنها ضعف الاهتمام من قبل المستلمين، وضعف تعاون المرسلين.[٤٥]

البُعد الرابع: كبح التنافس Curbing Competition

التنافس أو المنافسة أمر قد يحدث من أجل التحسين وتحقيق نتائج متقدمة ومتفوقة، وهو على نوعين؛ الأول مع الذات وهو إيجابي ومفيد، لأنه عندما ينافس الفرد ذاته بدلاً عن الآخرين فهذا يمكنه من تقييم الذات وأفعالها وهذا يمكن استعماله ليجعلها أفضل وأكثر نجاحاً، أما النوع الثاني فهو التنافس مع الآخرين وهو أمر قد تكون سلبياته على الناحية الاجتماعية والأكاديمية والأخلاقية سلبية أكثر مما هي إيجابية، لأن العلاقات الإنسانية بأشكالها كافة لا يمكن أن تنمو وتتطور في ظل مستوىً عالٍ من المنافسة[٤٦]لذا يحتاج الفرد دائماً إلى السيطرة على المشاعر التنافسية والتقليل من إظهار السلوك التنافسي أو قمعه حتى يستطيع النجاح في العلاقات التي تربطه بالآخرين حوله في المدرسة والجامعة والعمل والحي الذي يقطن فيه.

والمقصود بكبح التنافس هو ميل الفرد لمساعدة الأخرين في النقاش، أو حل مشكلة ما بغض النظر عن الاستئثار بالدور الأكبر، أو الاحساس بالمكانة الأفضل ضمن المجموعة عند السعي لحل مشكلة ما أو النقاش في أمر معين، ومن دون التفكير بأهمية أن يكون هو البارز والمسيطر، أو هو صاحب اليد الطولى في الحل.

وكبح التنافس أمر مهم وحيوي في التفكير التعاوني، لأن الفرد عندما يكون في موقف تنافس وتحدي مع الأفراد الأخرين ينحرف في طريقة تفكيره إلى مدى كبير، فبدل أن يبحث في مدى ملائمة أفكاره وأسلوبه في الوصول إلى نتيجة تدخل ضمن الاهتمام الجماعي سيكون دوره محاولة تفنيد آراء الأخرين والتقليل من أهمية أفكارهم، أو حتى محاولة ذكر البراهين والحجج التي تدعم رأيه فقط وعدم التفاعل مع آراء الأخرين، أو على أقل تقدير السعي للمحافظة على أفكاره وآراءه

بعيداً عن الانتقاد؛ وهذا كله لا يؤدي إلى نتيجة جماعية تفاعلية، لأنه يحمل تحيزاً كبيراً للذات.

وللأمر أهمية قصوى لأن التنافس يمكن أن يزعزع ويقوَض تماسك المجموعة، لأنه يعمل على إيقاف التواصل الناشئ بين أفرادها ويعوق تبادل الأفكار، فالتنافس يقلل من احتمالات التعرض لأفكار جديدة تسعى لتغيير المفاهيم السابقة الخاطئة من أجل تطوير وجهات نظر وأفكار جديدة، لأن المنافسة في أساسها تركّز على وجود فائزين وخاسرين لذا ستخلق مشاركين غير مرغوب فيهم مما يعرقل البحث عن المعلومات السليمة والحقائق المنطقية والحلول الأفضل فالسعي للفوز في النقاش يتعارض مع التفكير بشكل تعاوني، ولا ننسى أيضاً الآثار السلبية الكبيرة على من سيصنف نفسه ضمن الخاسرين فيقتل داخله السعي والمثابرة وتطوير الاستراتيجيات الناجحة في التعامل مع المواقف المختلفة أو تكون ردود فعل عكسية سلبية لذا ستكون المنافسة دائماً تجربة منعزلة، فعندما لا نمارس الانفتاح على أفكار الآخرين سنبقى عالقين في حلقة تفكير ذاتية متكررة، وفقد التحفيز للانخراط معهم في تجربة مشتركة جديدة بالاهتمام.[٤٧]

إن الوصول إلى السلوك غير التنافسي أمر قد يظنه البعض صعب التحقيق، لكنه في الحقيقة ربما يكون أسلوباً متبعاً من الكثير من الأفراد الذين نشأوا على التقبل والاحترام المتبادل، وتقدير وجهات نظر الآخرين، وتعودوا على الموضوعية في التعامل والتفاعل مع الآخرين داخل أسرهم أو خارجها، فالتعامل غير المتحيز يؤدي إلى ضعف الميل إلى التنافس مع الأخرين في المواقف المختلفة التي يمرُ بها الفرد،[٤٨] ومن أجل تحقيق ذلك ينبغي أن نبتعد عن النمط الذي تم الاعتياد عليه في المؤسسات التعليمية التي تشجع التنافس من خلال السياسة

المتبعة في قياس أداء المتعلمين وتقديره بالدرجات والترتيب المرتبط بها، والتي جعلتنا نفكر في معظم المواقف الجماعية المشتركة على أنها مواقف تتضمن التنافس، وأدت بنا إلى الشعور بالتهديد من كل الاعتراضات والاختلافات مع وجهات نظرنا ومعلوماتنا وصبغها بالصبغة الذاتية، أو الاعتقاد بضرورة أنْ نتصدر مجموعاتنا ونكون دائماً في طليعتها.

ولا يفوتنا أن نذكر أنه بالرغم من أنَّ التنافس يؤدي في بعض الأحيان إلى نتائج أسرع من التعاون، إلا أنّ هذه النتائج لا تكون مقبولة من قبل الجميع ولا تلبي متطلباتهم جميعاً؛[٤]لذا ينبغي أن يكون هناك توازن بين التنافس والتعاون أو مزج بين روح التنافس وروح التعاون لدى كل من الفرد والمجموعة حتى يحققوا ما يسعون له، لأن منح التركيز الأكبر لأي منهما سيسبب في كثير من الأحيان ضعف التركيز على المشكلة المطروحة أو الموضوع مدار النقاش والتقدم في كل منهما، ولذلك فإن التوازن هو الشرط الأساس للتفكير التعاوني الذي يستخلص نتائج مفيدة فيهما:[٥]

لقد رأى نموذج المسار المزدوج لـ (Carter & Phillips 2017) إنَّ توقعاتنا للاختلافات المعرفية تنشأ من اعترافنا بالتنوع الاجتماعي، وحتى عندما تكون توقعاتنا غير دقيقة فإنها تيسر المعالجة المنفتحة الشاملة للمعلومات المتعلقة بالموضوعات المطروحة للنقاش أو المشكلات التي نسعى لحلها، ولكنها في نفس الوقت قد تعمل على تنشيط توجهات سلبية مثل: التحيز وضعف الثقة والتنافس، وهذا المسار الثاني يمكن أن يؤدي إلى آلية ثالثة فالتخفيف من الثقة المفرطة والسعي لكبح التنافس يفيد المجموعة بتوجيه انتباههم نحو المعلومات التي يتلقونها من أجل مناقشتها بصورة أفضل؛[٥] وهذا

الأمر جيد لأنه أساس في التفكير التعاوني الذي يحمل معنى التشارك في الانتاج وليس التسليم برأي قائم فقط.

وفكرة كبح التنافس ينبغي ألا تفهم بصورة سلبية تجعلنا نعتقد أنه بسبب ميل الأفراد للاحتفاظ بآرائهم من دون انتقاد أو اعتراض أو تقديم حجج وأدلة على خطئها أو قلة أهميتها ونفعها، فبالتالي ينبغي للفرد أن يعارض هذه الحجج والأدلة أو يعترض عليها، بل يجب أنّ نحدد المطلوب بكبح التنافس بأنه نشاط يقوم به الفرد ليبحث من خلاله عن نقاط القوة والضعف بصورة متساوية وغير متحيزة للأفكار والمعلومات ووجهات النظر والآراء سواء أكانت للفرد أم لأي فرد من أفراد مجموعته.

وهذا الأمر الذي نسعى لتأكيده –كبح التنافس- يأتي من طبيعة الافراد التي تُعد أكثر فعالية في تحديد عيوب تفكير الآخرين، بينما لا تكون بنفس الكفاءة في بعض الأحيان لرؤية العيوب في طريقة تفكيرهم، خاصةً إذا ارتبط الأمر ببعض الأفكار أو المعتقدات التي من الممكن أن تكون ذات أهمية كبيرة بالنسبة لهم، ولأن الجامعات هي مجتمع العلماء الذين يلغون التحيز الغريزي لبعضهم البعض تجاه أفكارهم الخاصة، ومساعدة من لا يتمكنون من رؤية حدود معارفهم وحججهم والأدلة التي تدعم معتقداتهم ووجهات نظرهم، لذا سيكون لها دوراً كبيراً في التنظير للأمر والتدريب فيه، ونقله إلى المجتمع بمؤسساته المختلفة.[٥٢]

هوامش الباب الثالث

[1]- Porter, T., & Schumann, K. (2018): **Intellectual humility and openness to the opposing view, Self and Identity**, 17(2), p 144. https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1361861

[2]- Permanasari, A. & Permanasari, A. (2023): **Intellectual Humility as A Predictor of Conflict Resolution in Government Policy Acceptance in the Situation of the Covid-19 Pandemic in Indonesia**, 3(5), p 1241. https://doi.org/10.46799/ijssr.v3i4.387

[3]- Hanel, P. H., et al (2023): **Using self-affirmation to increase intellectual humility in debate,** Royal Society Open Science, 10: 220958, p 3, https://doi.org/10.1098/rsos.220958

[4]- Godfrey, H. (2023): **Intellectual Humility and Self-Censorship in Higher Education; a thematic analysis**, Front. Educ. 8:1066519, p 4, doi: 10.3389/feduc.2023.1066519.

[5]- Godfrey, H., & Erduran, S. (2021): **Argumentation and intellectual humility: a theoretical synthesis and an empirical study about students' warrants**, RESEARCH IN SCIENCE & TECHNOLOGICAL EDUCATION, p 11. https://doi.org/10.1080/02635143.2021.2006622

[6]- Fahmi, A. & Utama, A. (2022):**The role of intellectual humility in predicting investigative behavioral tendencies towards COVID-19 vaccine news**, Journal Ilmiah psikologi terapan, 10(2), p 132.

[٧]- الضبع، فتحي عبد الرحمن، وعبادي، عادل سيد (٢٠٢١): **فعالية برنامج ارشادي قائم على مهارات الأنا الهادئة في تنمية التواضع الفكري لدى طلاب الجامعة**، المجلة التربوية، العدد (٨٦) ج٢، ص ٥٢٤.

[8]- Hell, P. C. (2022): Practicing intellectual humility without compromising strongly held convictions, https://www.openaccessgovernment.org/?post_type=article&p=148910&preview=true

[9]- Pritchard, D. (2020): **Educating for Intellectual Humility and Conviction**, Journal of Philosophy of Education, 54(2), p 404.

[1] - Baehr, J. (2022): [0]**Limitations-Owning and the Interpersonal Dimensions of Intellectual Humility**, Scientia et Fides, 10(2), p 76. DOI: http://dx.doi.org/10.12775/SetF.2022.019

[1] - Kroplewsk, Z., et [1]al (2022): **A Preliminary Validation of the Polish Version of the Comprehensive Intellectual Humility Scale (CIHS)**, Psychology Research and Behavior Management, No (15), p 3631, Hanel P., et al (2023): **Using self-affirmation to increase intellectual humility in debate**, Royal Society Open Science, 10: 220958, p 4. https://doi.org/10.1098/rsos.220958

[1] - Tanesini, A. (2[2]018): **Intellectual Humility as Attitude**, Philosophy and Phenomenological Research 96(2), p 402.

[1] - Pritchard, D. (202[3]0): **Educating for Intellectual Humility and Conviction**, Journal of Philosophy of Education, 54(2), p 406.

[1] - Bowes, S. M. & [4]Tasimi, A. (2022): **Is intellectual humility 'good' for people?, The Journal of Positive Psychology**, p 1. https://doi.org/10.1080/17439760.2022.2155226

[1] - Garrison, R. (201[5]6):**Thinking Collaboratively: Learning in a Community of Inquiry**, Routledge & CRC Press, p 16.

[1] - Porter, T., et al[6] (2022): **Predictors and consequences of intellectual humility**, Nature Reviews Psychology, Vol (1) p 527. DOI: 10.1038/s44159-022-00081-9

[1] - Christen, M. et al [7](2014): **The Semantic Space of Intellectual Humility**, In Herzig A, Lorini E (eds.), Proceedings of the European Conference on Social Intelligence, p 40-49.

[1] - Leary, M. R., et[8] al (2017): **Cognitive and Interpersonal Features of Intellectual Humility,** Personality and Social Psychology Bulletin, p 4, https://doi.org/10.1177/0146167217697695.

[1] - Mancuso, E. J. & [9]Newman, B. (2020): **Intellectual Humility in the Sociopolitical Domain**, Self and Identity, 19(8) p 991, DOI: 10.1080/15298868.2020.1714711

---

[2] - Zmigrod, L., et[0] al (2019): **The psychological roots of intellectual humility: The role of intelligence and cognitive flexibility, Personality and Individual Differences**, No (141), p 203. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.016

[2] - Bowes, S. M., et a[1]l (2023): **Is intellectual humility related to more accuracy and less overconfidence?**, The Journal of Positive Psychology, p 13. : https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2208100

[2] - Hanel, P. H., et a[2]l (2023): **Using self-affirmation to increase intellectual humility in debate,** Royal Society Open Science, 10: 220958, p 3, https://doi.org/10.1098/rsos.220958

[2] - Sundstrom, M. [3]& Cardetti, F. (2021): **Exploring the introductory physics classroom through the lens of intellectual humility: Handling what you do not know**, Physical Review Physics Education Research, 17(2), p 4.

[2] - Jorge, C. C[4]. (2021): **Trust should correspond to Trustworthiness: a Formalization of Appropriate Mutual Trust in Human-Agent Teams**, In: R. Falcone, J. Zhang, and D. Wang (eds.): **Proceedings of the 22nd International Workshop on Trust in Agent Societies**, London, UK, p 78.

[2] - Jorge, C. C. [5] (2021): **Trust should correspond to Trustworthiness: a Formalization of Appropriate Mutual Trust in Human-Agent Teams**, p 78.

[2] - Dai, B., et al (2[6]020):**Comparison of Trust Assessment Scales Based on Item Response Theory,** Front. Psychol. 11:10. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00010, p 1-8.

[2] - Kim, T., et al[7] (2015): **Mutual Trust Between Leader and Subordinate and Employee Outcomes**, DOI 10.1007/s10551-016-3093-y, p 5.

[2] - Li, D., et al (2[8]023): **Relationship Between Mental Health Education Competency and Interpersonal Trust Among College Counselors: The Mediating Role of Neuroticism**, Psychology Research and Behavior Management, No(19), p 173

[2] - Pereira, J. F (2015): **Can Mutual Trust Explain The Diversity-Performance Relationship? A Meta-Analysis**, Unpublished PhD thesis, College of Sciences at the University of Central Florida Orlando, Florida. p 18.

[3] - Lau, E. & Rowlinson, S. (2009): **Provisions Of Insight Of Mutual Trust To Enable An Innovative Process Collaboration To Achieve Continuous Improvement In Construction Projects**, International Conference on Global Innovation in Construction 2009 At: Lough borough, UK, Volume: p.459-470

[3] - Colquitt, J. A., et al (2007): **Trust, Trustworthiness, and Trust Propensity: A Meta-Analytic Test of Their Unique Relationships With Risk Taking and Job Performance**, Journal of Applied Psychology, 92(4), 909-927.

[3] - Salas, E., et al[2] (2014): **Collaboration and conflict in work teams**. In B. Schneider & K. M. Barbera (Eds.), Handbook of organizational climate and culture: An integrated perspective on research and practice (pp. 382-399). New York, NY, US: Oxford University Press.

[3] - Cai, J., et al [3](2023): **Influence of subliminal stimuli on interpersonal trust: A possible mechanism**, PsyCh Journal, p 6, DOI: 10.1002/pchj.364.

[3] - Lau, E. & Rowlinson, S. (2009): **Provisions Of Insight Of Mutual Trust To Enable An Innovative Process Collaboration To Achieve Continuous Improvement In Construction Projects**, International Conference on Global Innovation in Construction 2009 At: Lough borough, UK, Volume: p.459-470.

[3] - [3] - Pereira, J.[5] F [5](2015): **Can Mutual Trust Explain The Diversity-Performance Relationship? A Meta-Analysis**, Unpublished PhD thesis, College of Sciences at the University of Central Florida Orlando, Florida. p 26.

[3] - Jorge, C. C[6]. (2021): **Trust should correspond to Trustworthiness: a Formalization of Appropriate Mutual Trust in Human-Agent Teams**, p 76.

[3] - Zhang M (2021): **Assessing Two Dimensions of Interpersonal Trust: Other-Focused Trust and Propensity to Trust**, Front. Psychol. 12:654735. doi: 10.3389/fpsyg.2021.654735, p 1-11.

[3] - Caddell, J. & Nilchiani, R. (2023): **The Dynamics of Trust: Path Dependence in Interpersonal Trust**, Engineering Management Review, DOI 10.1109/EMR.2023.3285098.

[3] - Singh, N. (2022): **Effective Communication In Higher Education**, International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science, 4(12), p 1440.

[4] - Mamoba, A., et al (2022): **Effective Communication In Supporting The Academic Atmosphere In Campus: Phenomenological Analysis**, International Conference of Kerta Cendekia. 2 (1): 203-208.

[4] - Chirwa, M. & Boikanyo, D.H. (2022): **The role of effective communication in successful strategy implementation**, Acta Commercii, 22(1), p 11, a1020. https://doi.org/10.4102/ac.v22i1.1020

[4] - Adejumo, B. & [2] Jaiyeola, O. O. (2023): **Effective Corporate Communications as a Catalyst for Organization Profitability**, Growth and Sustainability, European Journal of Business and Management, 15(6), p 51.

[4] - Diyal, S. B. (2023): **Analysis of Effective Communication Tools for Disaster Management in the Educational Institutes**, INNOVATIVE RESEARCH JOURNAL, 2(2), p 63.

[4] - Maroof, S. A., [4] et al (2023): **Effective Communication: A Stimulant To Employees**, Performance In An Organization, International Journal of Literature, Language and Linguistics, 6(1), p 7.

[4] - Singh, N. (2022): **Effective Communication In Higher Education**, p 1443-1444.

[4] - Yayla, A. & ÇEVİK, Ö (2022): **The Effect of Competition on Moral Development: A Phenomenological Study**, **International Journal of Psychology and Educational Studies**, No (9), p 973.

[4] - Garrison, R. (2016):**Thinking Collaboratively: Learning in a Community of Inquiry**, Routledge & CRC Press, p. 34.

[4] - Brekke, K. R., et al (2023): **Culture And Gender Differences In Willingness To Compete**, doi/10.1093/ej/uead033/7143100, p 4.

[4] - Giang, Z., et al (2023): **Choosing a better communication style: revealing the relationship between communication style and knowledge hiding behavior**, HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES COMMUNICATIONS, 10:548, p 8, https://doi.org/10.1057/s41599-023-02063-5 1

[٥٠]- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجامعي، بيروت، ص ٩٠.

[5] - Pesonen, R (2022): **Argumentation, cognition, and the epistemic benefits of cognitive diversity**, Synthese (2022) 200:295, p 6.

[5] - Godfrey, H. (2023): **Intellectual Humility and Self-Censorship in Higher Education; a thematic analysis**, p 3.

الباب الرابع

إجراءات بناء مقياس التفكير التعاوني

Collaborative)
(Thinking Scale - CTS

الباب الرابع
إجراءات بناء مقياس التفكير التعاوني

يتضمن هذا الباب عرضاً للإجراءات العملية التي تم تنفيذها لغرض بناء مقياس التفكير التعاوني، وكما مبين أدناه:

أولاً: مجتمع إجراءات البناء

مجتمع البحث هو "جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكّلون موضوع مشكلة البحث، كما هو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث أنْ يعمم عليها نتائجه"؛ وتألف المجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة سامراء كافة للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م، وقد بلغ عددهم (٦٧٣٧) طالباً وطالبةً.

ثانياً: عينة إجراءات البناء

العينة هي "عبارة عن مجموعة الأفراد أو المفردات أو الوحدات التي يتم اختيارها من مجتمع الدراسة لتمثله في البحث محل الدراسة"؛ وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة العينة المتيسرة من طلبة الدراسة الصباحية في كلية التربية، وقد ضمت (٧٤٦) طالباً وطالبةً.

ثالثاً: خطوات بناء مقياس التفكير التعاوني (Collaborative Thinking Scale - CTS)

١ . تحديد الهدف من المقياس

يتمثل الهدف الرئيس للمقياس في بناء أداة صالحة في الكشف عن التفكير التعاوني لدى الشباب الجامعي.

٢ . جمع وتحديد مصادر اشتقاق فقرات المقياس

لعدم وجود تراث نظري سابق عن التفكير التعاوني تحديداً قام المؤلف بالاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة الخاصة بالتعاون

والنظرية المعرفية الاجتماعية والتواضع العام والعلاقات البينشخصية في علم النفس والسياسة والاقتصاد لتعينه على تحديد أبعاد التفكير التعاوني واشتقاق فقراته.

٣. تحديد الابعاد الفرعية للمقياس

في ضوء التعريف الإجرائي الذي وضعه المؤلف للتفكير التعاوني، تحددت أربعة أبعاد لتشكّل بناء التفكير التعاوني على وفق هذا التصور، وهذه الأبعاد هي: (التواضع الفكري، الثقة البينشخصية، التواصل الفعال، كبح التنافس).

وبعد ذلك تم صياغة الفقرات الخاصة بكل بُعد من هذه الأبعاد، معتمداً على التعريف الخاص بكل بُعد، وكانت هذه الفقرات ملتزمة بالضوابط العلمية لصياغة فقرات المقاييس النفسية والتربوية، ومستوحاة من الأدب النظري للأبعاد، لأنَّ صياغة فقرات بالاعتماد على وجهة نظر واضع المقياس وخبراته العلمية سيؤدي إلى وضع فقرات جذابة لكنَّها قد لا تتمتع بقدرة تمييزية عالية؛ ومن ثم تم إعداد المقياس بصورته الأولية التي تكونت من (٤٩) فقرةً موزعة على الأبعاد الأربعة، حيث كان لكل بُعد من الأبعاد الثلاثة الأولى التواضع الفكري، الثقة البينشخصية، والتواصل الفعال (١٢) فقرة، أما البُعد الرابع (كبح المنافسة) فقد ضمَّ (١٣) فقرة.

٤. تحديد بدائل الإجابة للمقياس

في تحديد بدائل الإجابة تم وضع بدائل تتفق مع طبيعة الفقرات، كما تنسجم مع طبيعة العينة التي تتمثل بالشباب الجامعي الذين يتمتعون بمستوى جيد من النضج الذي يجعلهم قادرين على الاختيار من ضمن تدرج خماسي، وكانت بدائل الإجابة (تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جداً، تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليَّ قليلاً، لا تنطبق

عليَّ)، ويتم تقديرها كمياً للفقرات الإيجابية من خلال وضع رقم (٥) للبديل الأول (تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جداً)، ورقم (٤) للبديل الثاني (تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة)، ورقم (٣) للبديل الثالث (تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة)، ورقم (٢) للبديل الرابع (تنطبق عليَّ قليلاً)، ورقم (١) للبديل الخامس (لا تنطبق عليَّ).

أما الفقرات السلبية في المقياس فيتم تقدير الدرجات لها بصورة معكوسة، بحيث يتم رقم (١) للبديل الأول (تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جداً)، ورقم (٢) للبديل الثاني (تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة)، ورقم (٣) للبديل الثالث (تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة)، ورقم (٤) للبديل الرابع (تنطبق عليَّ قليلاً)، ورقم (٥) للبديل الخامس (لا تنطبق عليَّ).

٥ . إعداد تعليمات المقياس

وقد روعيَّ فيها أنْ تكونَ واضحة ودقيقة بالنسبة للعينة، وأنْ تكونَ مختصرة وغير مطولة، وقد تضمنت التعليمات: عدم ذكر الاسم، وضرورة القراءة الجيدة للفقرات، وعدم الاستعجال في تحديد البديل من قبل الطالب، وأنَّه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لكن على الطالب اختيار ما ينطبق عليه فعلاً، وليس ما ينبغي أنْ تكونَ عليه الاجابة.

٦ . عرض المقياس على مجموعة من الخبراء

بعد أنْ صيغت فقرات المقياس، وبعد أنْ حددت بدائل الإجابة، عُرِضَ على مجموعة من الخبراء (ملحق: ١) في ميدان العلوم التربوية والنفسية، وبعد جمع إجابات السادة الخبراء، وبالاعتماد على النسبة المئوية في تحليلها تبين أنَّ جميع الفقرات حظيت بالنسبة المئوية التي تشكل مستوى القبول، والتي يحددها بلوم وآخرون بـ (٧٥%)؛ وقد اقترح الخبراء إجراء تعديلات على مجموعة من الفقرات وقد تم تعديلها في ضوء

رأي الخبراء، وبذلك بَقيَ المقياس مكوناً من (٤٩) فقرةً موزعةً على أربعة أبعاد كما مبين في جدول (٢).

جدول (٢) توزيـع فقرات الصورة الأولية للمقياس على أبعاده الاربعة

ت	البُعد	أرقام الفقرات التي تمثله في المقياس
١	التواضع الفكري	١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥-٢٩-٣٣-٣٧-٤١-٤٥
٢	الثقة البينشخصية	٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦-٣٠-٣٤-٣٨-٤٢-٤٦
٣	التواصل الفعال	٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٣١-٣٥-٣٩-٤٣-٤٧
٤	كبح المنافسة	٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨-٣٢-٣٦-٤٠-٤٤-٤٨-٤٩

٧ . التأكد من السلامة اللغوية لفقرات المقياس

من أجل التأكد من سلامة المقياس من الناحية اللغوية تم عرضه على خبير لغوي؛ وقد أوصى الخبير ببعض التعديلات الطفيفة، وتم الأخذ بها كافة.

٨ . التجربة الاستطلاعية للمقياس

تم إجراء هذه التجربة لغرض "تعرف الصعوبات التي قد تعترض التطبيق، وجمع الملاحظات عن البنود المختلفة، والتأكد من ملاءمتها للمفحوصين، فضلاً عن التأكد من وضوح التعليمات، وملاءمة الوقت المخصص للاختبار، ليُصار في ضوء ذلك كله إلى إجراء بعض التعديلات اللازمة"؛ وإجراء التجربة الاستطلاعية أمر يساعد بصورة كبيرة على اتمام متطلبات بناء المقاييس والاختبارات، فهي قد توجه نظر معد المقياس إلى بعض الجوانب التي ربما لم يمنحها الانتباه الكافي، وتسهم كذلك في تجاوز بعض العقبات أو الأخطاء البسيطة؛ إذ تم اختيار (٥٠) طالباً وطالبةً بصورة عشوائية من طلبة كلية التربية – جامعة سامراء وتطبيق المقياس عليهم.

وقد تبين من خلال هذه التجربة عدم وجود غموض في الفقرات المعروضة على العينة، فقد اتفق الطلبة وبنسبة (١٠٠%) على وضوح التعليمات والفقرات، وذلك من خلال الإجابة على الفقرة المتعلقة بمدى فهم الطلبة لتعليمات الاختبار وفقراته ووضوحها، كما تبين أيضًا أنَّ وقت الإجابة كان بمعدل (٢٦) دقيقة.

٩ . التحليل الاحصائي لفقرات المقياس

أ. التأكد من القوة التمييزية لفقرات المقياس

إنَّ الغرض الاساس من استخراج القوة التمييزية للفقرات هو معرفة قابلية الفقرة على التمييز بين من يحصلون على درجة عالية في المقياس، ومن يحصلون على درجة متدنية فيه، فالفقرة التي سيتبين أنَّ لها قدرة تمييزية عالية، تشير إلى وجود اختلافات بين طبيعة إجابة من حصلوا على درجات مرتفعة، وطبيعة إجابة من حصلوا على درجات منخفضة؛ وبعد ذلك يتم حذف الفقرات التي لا تحظى بقدرة تمييزية عالية، من أجل أنْ يكونَ المقياس أكثرَ دقة؛

ومن أجل معرفة القدرة التمييزية لفقرات مقياس التفكير التعاوني فقد تم تطبيقه على عينة عشوائية من طلبة كلية التربية في جامعة سامراء بلغ عددها (٧٤٦) طالباً وطالبةً موزعين على أقسام الكلية، ثم استعمل طريقة المقارنات الطرفية التي تقوم على ترتيب المستجيبين على المقياس تنازلياً من أعلى الدرجات إلى أقلها، وبعد ذلك قام باختيار (٢٧%) ممن حصلوا على أعلى الدرجات، و(٢٧%) ممن حصلوا على أقل الدرجات، فكان عددهم بعد التقريب (٢٠٢) طالباً وطالبةً، ثم قام باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس في كلتا المجوعتين، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تبين أنَّ فقرات

المقياس كافة –عدا فقرتين- كانت ذات قدرة تميزية عالية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة لها كانت أعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٠٠) البالغة (١,٩٧)؛[١] وقد استبعدت الفقرة (٩) والفقرة (٤١)؛ لأنَّها لم تكن ذات قدرة تمييزية مقبولة، فقد كانت القيمة التائية المحسوبة لها (٠,٨٠٨) و(١,٢٠٢) على التوالي وهي أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٠٢) البالغة (١,٩٧)، وكانت هاتين الفقرتين ضمن بُعد التواضع الفكري، وكما مبين في جدول (٣).

جدول (٣) معاملات القدرة التمييزية لفقرات المقياس

تسلسل الفقرة	المجموعة الدنيا ٢٧%		المجموعة العليا ٢٧%		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	٣,٨٠	٠,٩٥٩	٤,٣٢	٠,٦٩٩	٦,٢٨٨	دال
٢	٤,٢٤	٠,٨٠١	٤,٦٠	٠,٦٤١	٤,٩٣٧	دال
٣	٢,٩٠	١,٢٨٥	٣,٦٦	١,٠٣٥	٦,٥٢٣	دال
٤	٤,١٥	٠,٩٨٦	٤,٦٧	٠,٦٣٣	٦,٣٦٥	دال
٥	٤,٣٠	٠,٨٧١	٤,٦٤	٠,٧٣٥	٤,١٩٧	دال
٦	٣,٤٥	١,٠٧٩	٤,٢٩	٠,٨٦٣	٨,٦٥٦	دال
٧	٣,٨١	١,١١٠	٤,٤١	٠,٩٤٣	٥,٨٤٧	دال
٨	٣,٤٠	١,٣٠٥	٤,١٦	١,١٤٨	٦,٢٣٤	دال
٩	٣,٨٢	١,٢٠٢	٣,٩٢	١,٢٦١	٠,٨٠٨	غيردال
١٠	٢,٨٢	١,٣٦١	٣,٩٧	١,٢١٧	٨,٩٧٩	دال
١٢	٣,٦٨	١,٠٧٩	٤,٦٢	٠,٦٤٤	١٠,٦٩٣	دال
١٣	٣,٣٦	١,١٨١	٤,٢٩	٠,٩٣٥	٨,٨٢٨	دال
١٤	٣,٣٧	١,١٤٩	٤,٥٩	٠,٦٠١	١٣,٤٠٤	دال

تسلسل الفقرة	المجموعة الدنيا ٢٧%		المجموعة العليا ٢٧%		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١٥	٣,٨٤	١,١٢٣	٤,٧٣	٠,٥٤٦	١٠,١٣٩	دال
١٦	٢,٥٨	١,٣٧٧	٣,١٨	١,٤٤٢	٤,٢٦٩	دال
١٧	٣,٦٢	١,١٢٣	٤,٦٠	٠,٧٠٦	١٠,٥٥١	دال
١٨	٣,٧٧	٠,٩٦٦	٤,٥٨	٠,٦٨٨	٩,٦٦٩	دال
١٩	٣,٦٧	٠,٩٤٧	٤,٦١	٠,٥٩٩	١١,٨٦٤	دال
٢٠	٣,٦٢	١,٣٩٩	٤,٢٦	١,١٨٦	٤,٩١١	دال
٢١	٣,١٧	١,٠٧٥	٤,٢٢	٠,٨١٣	١١,١١٧	دال
٢٢	٣,٢٩	١,١٩١	٤,٥٣	٠,٦٣٢	١٣,١٤٧	دال
٢٣	٣,٠٧	١,١١١	٤,٣٠	٠,٩٢٧	١٢,٠٦٤	دال
٢٤	٣,٧٨	١,٠٧٣	٤,٦٣	٠,٨٤٩	٨,٨٣٣	دال
٢٥	٤,١٤	٠,٩٦٧	٤,٦٨	٠,٦١٤	٦,٧٥٥	دال
٢٦	٣,٧٨	١,٢٠٢	٤,٥٧	٠,٩١٣	٧,٣٦٤	دال
٢٧	٢,٦٧	١,٢٦٣	٤,٠٧	١,٠١٢	١١,٥٢١	دال
٢٨	٣,٩٠	١,٠٨١	٤,٨١	٠,٤١٢	١١,١٣٢	دال
٢٩	٢,٩٢	١,٠١١	٣,٧٨	١,١٥٦	٨,٠١٨	دال
٣٠	٢,٥٨	١,١٥٣	٣,٥٤	١,٢٨٩	٧,٨٩١	دال
٣١	٣,٤٢	١,٢٠٨	٤,٣١	٠,٩٢٢	٨,٣٣٥	دال
٣٢	٣,٦٨	١,٢٦١	٤,٧٣	٠,٦٠٥	١٠,٦٦٤	دال
٣٣	٣,٧٢	١,٢٥٧	٤,٧٤	٠,٦٣٣	١٠,٣٣٠	دال
٣٤	٣,٧٩	١,٠٨٨	٤,٧٦	٠,٥٢٤	١١,٤٢٣	دال
٣٥	٢,٧٩	١,٣٠٤	٣,٤٧	١,٢٩٠	٥,٢٩٤	دال
٣٦	٣,٦٨	١,٢٨٣	٤,٣٧	٠,٩٩٥	٦,٠١٨	دال
٣٧	٣,٩٥	١,٠٤٥	٤,٧٠	٠,٥٦٧	٨,٩٣٧	دال

تسلسل الفقرة	المجموعة الدنيا ٢٧%		المجموعة العليا ٢٧%		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
٣٨	٤,٠٨	٠,٩١٨	٤,٧١	٠,٦٣٠	٧,٩٦٠	دال
٣٩	٣,٩٣	٠,٩١٩	٤,٦٨	٠,٦٣١	٩,٦٦٠	دال
٤٠	٣,١٧	١,٠٥٢	٤,١٥	٠,٩٣٣	٩,٦٨١	دال
٤١	٢,١٢	١,٢١٢	٢,٠٩٤	١,١٧١	١,٢٠٢	غيردال
٤٢	٣,٦٦	٠,٨٩٦	٤,٦٢	٠,٦٣٦	١٢,٤٨٢	دال
٤٣	٣,٨٣	١,١٠٢	٤,٤٨	٠,٨٥٩	٦,٥٩٤	دال
٤٤	٢,٨٢	١,٣٤٢	٤,٠٤	١,١٦٧	٩,٧٧١	دال
٤٥	٢,٦١	١,٣١٥	٣,٤٦	١,٣٦١	٦,٢٨٤	دال
٤٦	٣,٣٣	١,٠٠٤	٤,٢٥	٠,٩٨١	٩,٢٦٩	دال
٤٧	٢,٤٢	١,١٣٦	٣,٦٨	١,٢٤٩	١٠,٦٢٧	دال
٤٨	١,٨٨	١,٠٠٠	٢,٥٨	١,٣٥٩	٥,٨٧٩	دال
٤٩	٢,٣١	١,٢٢٠	٣,٢٧	١,٤١٣	٧,٢٧١	دال

ب . **التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس**

قياس الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية مؤشرٌ مهمٌ على مدى تجانس الفقرة مع المقياس الذي يضمها، وعلى أنَّهما يصبّان في الاتجاه نفسه، ونظراً لميزات هذه الطريقة، يَكثُر استعمالها في تحليل فقرات المقاييس والاختبارات التربوية والنفسية،ولمن أجل التأكد من الاتساق الداخلي للفقرات تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية من طلبة كلية التربية في جامعة سامراء بلغ عددها (٧٤٦) طالباً وطالبةً موزعين على أقسام الكلية، وباستخراج معامل ارتباط بيرسون لدرجة كلِّ فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، تأكدَ الاتساق الداخلي له، وكما مبين في جدول (٤).

جدول (٤) معاملات ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للبُعد والدرجة الكلية للمقياس

تسلسل الفقرة	درجة البُعد	الدرجة الكلية	تسلسل الفقرة	درجة البُعد	الدرجة الكلية
١	٠,٤٣٢	٠,٤١٢	٢٦	٠,٥٠٢	٠,٤٧٩
٢	٠,٤٩٥	٠,٤١٧	٢٧	٠,٣٨٧	٠,٣٩١
٣	٠,٥٢١	٠,٤٩٩	٢٨	٠,٤٠١	٠,٣٨٦
٤	٠,٥٣١	٠,٤٨٧	٢٩	٠,٤٨٤	٠,٤٢٩
٥	٠,٤٧٨	٠,٣٩٩	٣٠	٠,٤٠٥	٠,٣٥٥
٦	٠,٣٩٩	٠,٣٨٧	٣١	٠,٣٩٩	٠,٣٥٤
٧	٠,٤٠١	٠,٣٨٧	٣٢	٠,٤٣٣	٠,٤٠١
٨	٠,٥١٦	٠,٤٨٣	٣٣	٠,٥٧٢	٠,٤٩٤
٩	مستبعدة		٣٤	٠,٤٩٣	٠,٤٣٣
١٠	٠,٤٢٩	٠,٣٩١	٣٥	٠,٤٠٠١	٠,٣٨٩
١١	٠,٥١١	٠,٤٣٧	٣٦	٠,٣٨٩	٠,٣٧٤
١٢	٠,٤٩٣	٠,٤٢٧	٣٧	٠,٥٠٧	٠,٥٠٤
١٣	٠,٤٨٠	٠,٤٠٥	٣٨	٠,٤٥٧	٠,٤١٩
١٤	٠,٤٠١	٠,٣٨١	٣٩	٠,٤٦١	٠,٤٢٦
١٥	٠,٤١٨	٠,٣٩١	٤٠	٠,٤٦٤	٠,٤٣١
١٦	٠,٥٤٢	٠,٥٠٣	٤١	مستبعدة	
١٧	٠,٥١٢	٠,٤٦٦	٤٢	٠,٤٠٣	٠,٣٨٧
١٨	٠,٤٢١	٠,٣٩٥	٤٣	٠,٣٧٨	٠,٣٤٤
١٩	٠,٤٣٦	٠,٣٨١	٤٤	٠,٥٦٢	٠,٥٢٤
٢٠	٠,٤٧٦	٠,٤١٩	٤٥	٠,٤١٩	٠,٤٠٣
٢١	٠,٤١٠	٠,٣٧٢	٤٦	٠,٣٩٤	٠,٣٧٧
٢٢	٠,٤٠٩	٠,٣٦٧	٤٧	٠,٤٩١	٠,٤٥٧

تسلسل الفقرة	درجة البُعد	الدرجة الكلية	تسلسل الفقرة	درجة البُعد	الدرجة الكلية
٢٣	٠,٥٠٣	٠,٤٧٧	٤٨	٠,٤٤٣	٠,٤١١
٢٤	٠,٣٥٧	٠,٣٣٤	٤٩	٠,٤٣٩	٠,٣٩٦
٢٥	٠,٤٤١	٠,٤٠١			

ويتضح من جدول (٤) أنَّ قيم معامل ارتباط بيرسون لدرجات الفقرات مع درجات البُعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس كلها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، إذ كانت كلها أكبر من القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون بدرجة حرية (٧٤٤) البالغة (٠,٠٨٨).

١٠ . الخصائص السيكومترية للمقياس

أ. الصدق

صدق المقاييس والاختبارات من أبرز ما ينبغي أنْ يتمَ الاهتمام به، والعمل على التأكد منه، فلا يمكن أنْ يكونَ المقياس جاهزاً وصالحاً من دون الكشف عن صدقه.[١٢]

كما يشير صدق المقياس إلى مدى دقته في قياس ما صمم المقياس لأجل قياسه، ودرجة صلاحيته في تحقيق الهدف الذي وضع لأجله فقط، وليس شيئاً آخر.[١٣]

ويرى (Kyriazos & Stalikas 2018) أنَّه كلما زادت مؤشرات صدق المقياس فإنَّ ذلك يُعد دليلاً على موثوقيته في تقدير المتغيرات التي يسعى لقياسها[١٤]وقد تم التحقق من صدق المقياس من خلال استعمال:

أولاً: الصدق الظاهري

الصدق الظاهري للمقياس يُعبر عن مدى قياسه للخاصية أو السمة التي وضع لها، ويُعد أهم ما ينبغي أنْ يوضعَ في الحسبان عند بناء المقاييس بمختلف أنواعها وكذلك عند تبنيها واستعمالها.[١٥]

وقد تم التأكد من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، للتأكد من صلاحية وصدق الفقرات في قياس التفكير التعاوني، ومدى ملائمتها لكلِّ بُعدٍ من الأبعاد الأربعة، وكذلك التأكد من دقة البدائل المحددة للمقياس، وقد اتفق الخبراء على تعديل بعض الفقرات كما مَرَّ ذكر ذلك سابقاً.

ثانياً: صدق المحتوى

وقد يدعى أحياناً بصدق المضمون، أو الصدق المنطقي، وهو يمثل ارتباط الفقرات أو بنود الاختبار بالمحتوى[١٦]، وقد كان الحصول على هذا النوع من الصدق باستعمال معادلة لوش لاستخراج مؤشر صدق المحتوى لفقرات المقياس (CVR) إذ كان أعلى من القيمة التي حددها لوش لقبول الفقرات عندما يكون عدد المحكمين (١٢) محكماً والتي تبلغ (٠,٥٦)، كما بلغ مؤشر صدق المحتوى للمقياس ككل (٠,٨٢) وهذا يشير إل تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق[١٧].

ثالثاً: الصدق باستعمال الاتساق الداخلي للمقياس

كان حساب معامل الصدق في هذه الحالة من خلال استخراج معامل بيرسون لارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وكما مَرَّ ذكره سابقاً في إجراءات الحصول على الاتساق الداخلي للمقياس.

رابعاً: الصدق التمييزي

ويتم الحصول على هذا النوع من الصدق من خلال وضع الدرجات الخاصة باستجابة كلِّ فردٍ ضمن العينة، وتحديد درجة كلِّ استمارة، وترتيب الاستمارات بحسب درجة الإجابات من الأكبر إلى الأصغر، واختيار الثلث الاعلى من الاجابات، والثلث الأسفل منها والمقارنة بينها، وتسمى هذه الطريقة بطريقة المقارنات الطرفية، أو مقارنة الأطراف، وفيها يُعد المقياس

صادقًا في التمييز بين الحاصلين على درجات عليا ودرجات منخفضة إذا كانت هناك دلالة لقيمة الفرق بين متوسطي المجموعتين.[18]

وبعد أنْ تم القيام بالإجراءات المذكورة أعلاه، بلغ كلٌ من الثلث الأعلى والأدنى (٢٤٩) استمارة، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصل البحث إلى النتيجة المبينة في جدول (٥).

جدول (٥) الصدق التمييزي لمقياس التفكير التعاوني

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	الدلالة
الثلث الأعلى	١٧٧,٨٩٢	٦,٠٩١	٤٩٤	١٨,٣٩٢	دال
الثلث الأسفل	١٦٤,٣٤٤	٧,٨٢٣			

ويتضح من جدول (٦) أنَّ القيمة التائية المحسوبة (١٨,٣٩٢) أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٩٤) التي تبلغ (١,٩٧)، وهذا يشير إلى أنَّ المقياس يحظى بمستوىً عالٍ من الصدق التمييزي بين المجموعات المتضادة.

ب . الثبات

أولاً: الثبات بطريقة إعادة الاختبار

يعّرف الثبات بأنَّه "الاتساق في النتائج، ويعد الاختبار ثابتاً إذا حصلنا منه على النتائج نفسها لدى إعادة تطبيقه على الأفراد أنفسهم وفي الظروف نفسها"[19]؛ وكان التأكد من ثبات المقياس باستعمال طريقة إعادة الاختبار، والتي تُعد من أهم أساليب الحصول على ثبات المقاييس؛[20] وتفترض هذه الطريقة أنَّ الاختبار الثابت تكون درجة المفحوص في التطبيق الأول قادرة على التنبؤ بدرجة كبيرة بدرجته في التطبيق الثاني، وفيما يخص الفترة

الزمنية بين التطبيقين، فلا يوجد اتفاق على تحديدها بدقة، لكن ينبغي أنْ لا تقل عن أسبوعين، ولا تزيد عن ستة أشهر.[21]

لذا تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية من طلبة كلية التربية جامعة سامراء بلغت (٥٠) طالباً وطالبةً، وبعد مرور ثلاثة أسابيع تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين تم الحصول على معامل الثبات للمقياس وكما مبين في جدول (٦)، الذي يتضح منه أنَّ معاملات الثبات كانت معاملات مقبولة وعالية، حيث يرى (أبو حويج وآخرون ٢٠٠٢) أنَّ معامل الارتباط للمقياس حتى يوصف بأنَّه ثابت يجب أن يتراوح بين (٠,٧٠) إلى (٠,٩٠).[22]

جدول (٦) معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار

ت	البُعد	معامل الثبات
١	البُعد الاول: التواضع الفكري	٠,٨١
٢	البُعد الثاني: الثقة البينشخصية	٠,٧٦
٣	البُعد الثالث: التواصل الفعال	٠,٧٨
٤	البُعد الرابع: كبح التنافس	٠,٨٣
٥	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧٩

ثانياً: معامل الفا-كرونباخ لثبات المقياس

كما تم كذلك استخراج قيمة معامل الفا-كرونباخ لأنَّ هذه الطريقة تعد أفضل طريقة لاستخراج ثبات المقاييس التي تستعمل طريقة ليكرت في الإجابة عنها،[23] كما أنَّه من الأفضل في المقاييس التي تحتوي على مجالات وأبعاد أن يتم حساب معامل ألفا-كرونباخ بالنسبة لكل بُعد أو مجال وليس المقياس ككل حتى يكون القياس أدق،[24] وقد بلغت قيمة ثبات المقياس بهذه الطريقة كما مبين في جدول (٧).

جدول (٧) معامل ثبات المقياس باستعمال معادلة الفا- كرونباخ

ت	البُعد	معامل الثبات
١	البُعد الاول: التواضع الفكري	٠,٧٧١
٢	البُعد الثاني: الثقة البينشخصية	٠,٧٢٤
٣	البُعد الثالث: التواصل الفعال	٠,٧٩٣
٤	البُعد الرابع: كبح التنافس	٠,٨٠١
٥	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٧٧٣

ويتضح من جدول (٧) أن معاملات الفا-كرونباخ لثبات المقياس كانت ما بين (٠,٧٢٤ - ٠,٨٠١) وكانت القيمة بالنسبة للمقياس ككل (٠,٧٧٣)، وهي تعد قيم جيدة وتقترب من الممتازة، وتعطي الموثوقية في استعمال المقياس[٤٢] وبعد استكمال الإجراءات الخاصة بالمقياس أصبح جاهزا للتطبيق النهائي، وقد تألف المقياس بصورته النهائية مكوناً من (٤٧) فقرةً (ملحق: ٢)، وكان المتوسط الافتراضي له (١٤١)، والدرجة القصوى للإجابة هي (٢٣٥) بينما كانت الدرجة الدُنيا للإجابة (٤٧)، وقد توزعت الفقرات على الأبعاد الأربعة كما مبين في جدول (٨).

جدول (٨) توزيع فقرات الصورة الأولية للمقياس على أبعاده الاربعة•

ت	البُعد	أرقام الفقرات التي تمثله في المقياس
١	التواضع الفكري	١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥-٢٩-٣٣-٣٧
٢	الثقة البينشخصية	٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦-٣٠-٣٤-٣٨-٤٢-٤٦
٣	التواصل الفعال	٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٣١-٣٥-٣٩-٤٣-٤٧
٤	كبح المنافسة	٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨-٣٢-٣٦-٤٠-٤٤-٤٨-٤٩

هوامش الباب الرابع

[١]- عطيه، محسن علي (٢٠٠٩): **البحث العلمي في التربية: مناهجه أدواته وسائله الاحصائية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الاردن، ص ٢١٧.

[٢]- الشربيني، زكريا أحمد، وآخرون (٢٠١٣): **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية**، مكتبة الشقري، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ٢٠٥.

[3]- Simms, L. J. (2008): **Classical and Modern Methods of Psychological Scale Construction**, Social and Personality Psychology Compass, 2(1), p 426.

[٤] - بلوم، بنيامين سي، وآخرون (١٩٨٣): **تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني**، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماكجروهيل للنشر ، القاهرة، ص ٢٠٦.

* الفقرات التي كتبت أرقامها بخط عريض هي فقرات سلبية، وباقي الفقرات إيجابية.

[٥]- أ.د. محمد أحمد شهاب كلية التربية / جامعة سامراء.

[٦] - مخائيل، امطانيوس نايف (٢٠١٦): **بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنينها**، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمّان، الاردن، ص ٦٦.

[7]- Streiner, D. et al (2015): **Health Measurement Scales: A Practical Guide to Their Development and Use** (5th ed.), Oxford, UK: Oxford University Press, p 94.

[٨] - مراد، صلاح أحمد، وسليمان، أمين علي (٢٠٠٥): **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ص ٢١٨.

[9]- Eble, R. L. (1972): **Essential of Educational Measurement**, 2nd. Ed, Prentice-Hall, New York, p 390.

[١٠] - عبد الرحمن، سعد (٢٠٠٨): **القياس النفسي النظرية والتطبيق**، ط٥، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ص ١٦٧.

[11] - Allen, B. & Armour-Thomas, E. (1979): **Construct validation of metacognition**, Journal of psychology, 127(2), p 206.

[12] - Anasttasi, A. (1985): **Psychological Testing: Basic Concepts And Common Misconceptions**, In The G. Stanley Hall Lecure Series Rogers & Scheirer (Eds), Vol (5), p 92.

[١٣] - مراد وسليمان (٢٠٠٥): ص ٣٤٩.

[1] - Kyriazos, T. A., & Stalikas, A. (2018): **Applied Psychometrics: The Steps of Scale Development and Standardization Process**, Psychology, No 9, 2543.

[١٥] - تايلور، ليونا. أ (١٩٨٩): **الاختبارات والمقاييس**، ترجمة سـعد عبد الرحمن، الطبعة الثالثة، دار الشروق، القاهرة، ص ٥٢.

[١٦] - مراد وسليمان (٢٠٠٥): ص ٣٤٩.

[1] - Lawshe, C. H. (1975): **The Quantitative Approach To Content Validity**, Personnel Psychology, 28(4), p 568.

[١٨] - عبد الرحمن (٢٠٠٨): ص ٢٠٦.

[١٩]- سمارة، نواف أحمد والعلايلي، عبد السلام موسى (٢٠٠٨): **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، ص ٨٣.

[٢٠]- إسماعيل، بشرى (٢٠٠٤): **المرجع في القياس النفسي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ص ٧٢.

[٢١]- عمر، محمود أحمد، وآخرون (٢٠١٠): **القياس النفسي والتربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الاردن، ص ٢٢٣.

[٢٢]- أبو حويج، مروان وآخرون (٢٠٠٢): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ص ١٣٩.

[2] - Bonett, D. G. (2002): **Sample Size Requirements for Testing and Estimating Coefficient Alpha,** Journal of Educational and Behavioral Statistics, Vol (27), p 236.

[2] -Tavakol, M., & Dennick, R. (2011): **Making sense of Cronbach's alpha**, International Journal of Medical Education, No (2), p 54.

[2] -George, D., & Mallery, P. (2003): **SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference**, (4th ed.), Allyn & Bacon, Boston, p 231.

• الفقرات التي كتبت أرقامها بخط عريض هي فقرات سلبية، وباقي الفقرات إيجابية.

الباب الخامس

نتائج تطبيق
مقياس التفكير
التعاوني على عينة
من الشباب الجامعي

الباب الخامس

نتائج تطبيق المقياس على عينة من الشباب الجامعي وتفسيرها

يتضمن هذا الباب عرضاً لمجموعة من النتائج التي تم الحصول عليها بعد تطبيق مقياس التفكير التعاوني الذي قام المؤلف ببنائه على عينة من الشباب الجامعي في جامعة سامراء بلغ عددهم (٨٩١) طالباً وطالبةً، وبعد جمع البيانات ومعالجتها بالوسائل الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى النتائج المبينة فيما يلي:

أولاً: قياس التفكير التعاوني لدى الشباب الجامعي.

أتضح أنَّ المتوسط الحسابي للعينة بلغ (١٧٧,٩٧٠) وبانحراف معياري (١٧,٣٧٢)، وهو أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس الذي يبلغ (١٤١)، ولمعرفة دلالة متوسط العينة تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One-Sample T-Test)، فَتبين أنَّ الدرجة التائية المحسوبة للمقياس ككل (٥٨,٣٦٧) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٩٠) التي تبلغ (١,٩٦) وهذا يدل على أنَّ العينة تتمتع بالتفكير التعاوني وفي أبعاده الأربعة كما في جدول (٩).

جدول (٩) دلالة الفرق بين المتوسط النظري والحسابي للتفكير التعاوني

النماذج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
التواضع الفكري	٣٩,٩٦٠	٤,٣١٩	٨٩٠	٦٨,٨٠١	دال
الثقة البينشخصية	٤٦,٦٨١	٦,٨٩٦	٨٩٠	٤٦,٤٢٨	دال
التواصل الفعال	٤٦,٠٦٢	٥,٨٨٢	٨٩٠	٣٥,٨٣٩	دال
كبح التنافس	٤٥,٢٧٣	٦,٤٩٤	٨٩٠	٢٨,٨١١	دال
الدرجة الكلية	١٧٧,٩٧٠	١٧,٣٧٢	٨٩٠	٥٨,٣٦٧	دال

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الشباب الجامعي يعيشون ويتفاعلون في بيئة علمية أكاديمية تتيح لهم التفاعل والتعاون فيما بينهم بصورة كبيرة، فتداول المحاضرات والمواد العلمية يرتبط بالتفاعل والتكاتف، والنقاش حول بعض القرارات التي تتيح لهم البيئة الجديدة اتخاذها أو المشاركة في صنعها متوافر بكثرة، والمواقف التي تتطلب منهم مشاركة أفكارهم مع الآخرين من دون محاولة فرض السيطرة عليهم وعلى طريقة تفكيرهم ومخرجات هذا التفكير عديدة كذلك، وكل هذا يتيح للشباب الجامعي ويمكنّهم من التحلي بمستوى متوسط من التفكير التعاوني.

ثانياً: الفروق في التفكير التعاوني بحسب متغير الجنس

وفيما يتعلق بقياس التفكير التعاوني لدى لشباب الجامعي بحسب متغير الجنس، فقد تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ببرنامج التحليل الاحصائي في العلوم الاجتماعية SPSS، والذي أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في التفكير التعاوني، وكما مبين في جدول (١٠).

جدول (١٠) الفروق في التفكير التعاوني على وفق متغير الجنس

النماذج	الذكور (ن=٣٦٤)		الاناث (ن=٥٢٧)		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
التواضع الفكري	٤٠,٠٧٩	٤,٨٦٧	٣٩,٨٦٩	٣,٧٩٧	٠,٧١٥	غير دال
الثقةالبينشخصية	٤٦,٦٠١	٧,٥٢٨	٤٦,٧٤٠	٦,٣٨٠	٠,٢٩٥	غير دال
التواصل الفعال	٤٥,٨٦٢	٦,٨٧٦	٤٦,١٩٩	٥,٠٨٤	٠,٨٤٠	غير دال
كبح التنافس	٤٥,٤٨٤	٦,٨٧٩	٤٤,٨٦٧	٦,١٨٨	٢,٢٢٣	دال
الدرجة الكلية	١٧٨,٣٩٢	٢٠,٤٠٦	١٧٧,٦٧٥	١٤,٩٣٣	٠,٦٠٦	غير دال

ويتضح من الجدول (١٠):

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بُعد التواضع الفكري، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٧١٥) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بُعد الثقة البينشخصية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٢٩٥) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بُعد التواصل الفعال، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٨٤٠) أصغر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بُعد كبح التنافس، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٢٢٣) أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦)، وقد كانت الفروق لصالح الذكور الذين كان متوسط درجاتهم (٤٥,٤٨٤) أعلى من متوسط درجات الإناث البالغ (٤٤,٨٦٧)، وهذه النتيجة تتفق مع ما تشير إليه الأدبيات وبعض نتائج الدراسات السابقة من أنَّ الإناث كمجموعة أعلى تنافسية من

الذكور¹؛ لذا فقد كان الذكور أفضل في قدرتهم على كبح السلوك التنافسي منهنَّ، وقد يكون ذلك بسبب القيود التي يفرضها المجتمع على الإناث مما يجعلهن يسعينَ بقوة لإثبات الذات في محاولة للتخلص من بعض تلك القيود، مما قد يجعل سلوكهن تنافسياً في كثير من الأحيان.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للتفكير التعاوني، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٠٦) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).

إنَّ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير التعاوني قد يرجع إلى أنهم كمجموعة داخل القاعات الدراسية يتم التعامل معهم بصورة موحدة تقريباً، ولا يتم التمييز بينهم على أساس الجنس فيما يخص –على الأقل- طرح الأفكار المتعلقة ببعض الموضوعات التي يتم النقاش فيها خلال الدروس والمحاضرات، كما قد يرجع إلى أنَّ الذكور والإناث لا يميزون أنفسهم كمجموعتين منفصلتين خلال النقاش والتعاون في الوصول لحلول بعض المشكلات التي يتعرضون لها.

ثالثاً: قياس الفروق في التفكير التعاوني بحسب متغير الاختصاص

أما ما يتعلق بقياس التفكير التعاوني بحسب متغير الاختصاص، فقد تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ببرنامج التحليل الاحصائي في

---

¹- العيساوي، هاشم حموى جبر، ووداعة، نجلاء نزار (٢٠٢٣): **التنافس النرجسي لدى طلبة الجامعة**، مجلة نسق، ٣٩(٣)، ص ١٤١.

العلوم الاجتماعية SPSS، وقد تبيَّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الاختصاص في التفكير التعاوني، وكما مبين في جدول (١١).

جدول (١١) الفروق في التفكير التعاوني على وفق متغير الاختصاص

النماذج	العلمي (ن=٦٠٧)		الإنساني (ن=٢٨٤)		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
التواضع الفكري	٣٩,٨٢٧	٤,٤٨٦	٤٠,٢٢٨	٣,٩٣١	١,٢٩٥	غيردال
الثقة البينشخصية	٤٦,٨٥٣	٦,٧٣٧	٤٦,٣٢٠	٧,١٣٩	١,٠٧٩	غيردال
التواصل الفعال	٤٥,٩٧٣	٦,٠٤٨	٤٦,٢٥٠	٥,٥١٣	٠,٦٥٣	غيردال
كبح التنافس	٤٤,٨٦٠	٦,٥٤١	٤٦,١٤٠	٦,٣١٥	٢,٧٥٤	دال
الدرجة الكلية	١٧٧,٥١٤	١٨,١٥٩	١٧٨,٩٤٠	١٥,٥٤٢	١,١٤٢	غيردال

ويتضح من الجدول (١١):

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية في بُعد التواضع الفكري، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٢٩٥) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية في بُعد الثقة البينشخصية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٠٧٩) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية في بُعد التواصل الفعال، إذ كانت

القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٥٣) أصغر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية في بُعد كبح التنافس، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٧٥٤) أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦)، وقد كانت الفروق لصالح طلبة التخصصات الإنسانية الذين كان متوسط درجاتهم (٤٦,١٤٠) أعلى من متوسط درجات طلبة التخصصات العلمية البالغ (٤٤,٨٦٠).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية في الدرجة الكلية للتفكير التعاوني، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,١٤٢) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).

وهذه النتيجة قد تكون راجعة إلى أنَّ المواد الدراسية المختلفة التي يدرسها طلبة التخصصين وبالرغم من أنَّها تلعب دوراً في تنمية قدراتهم على التشاور والتكاتف والتعاون، إلا أنها لم تسهم بصورة مباشرة في وجود اختلاف بينهما في التفكير التعاوني، إلا أنها أثرت في بُعد واحد فقط بصورة ملاحظة، فالمواد العلمية الصرفة التي تقوم على حقائق ثابتة غير قابلة للنقاش قد لا تتيح لطلبة التخصصات العلمية الفرص الكافية لممارسة هذه النشاطات بصورة جماعية تبعدهم عن الجانب الذاتي، وتدرّبهم على التخفيف من حدة التنافس، على العكس من المواد التي يدرسها طلبة

التخصصات الإنسانية التي قد يكون المجال للنقاش فيها (بصورة غير تنافسية) بنسبة أكبر، مما أدى إلى تفوق نسبي لطلبة التخصصات الإنسانية في قدرتهم على كبح السلوك التنافسي لديهم.

رابعاً: الفروق في التفكير التعاوني بحسب متغير محل السكن

أما ما يتعلق بقياس التفكير التعاوني لدى الشباب الجامعي حسب متغير محل السكن (مدينة، ريف)، فقد تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ببرنامج التحليل الاحصائي في العلوم الاجتماعية SPSS، وقد تبيَّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير محل السكن في التفكير التعاوني، عدا ما ظهر من فروق في البُعدين الأول والرابع، وكما مبين في جدول (١٢).

جدول (١٢) الفروق في التفكير التعاوني على وفق متغير السكن

النماذج	مدينة (ن=٦٠٣)		ريف (ن=٢٨٨)		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
التواضع الفكري	٤٠,٢٩١	٤,٠٣٥	٣٩,٢٥٠	٤,٧٩١	٣,٣٨٨	دال
الثقة البينشخصية	٤٦,٣٩٨	٦,٦٣١	٤٧,٢٨١	٧,٣١٧	١,٧٩٧	غيردال
التواصل الفعال	٤٦,٠٤٣	٥,٣٦٧	٤٦,١٠٠	٦,٨٤٣	٠,١٣٧	غيردال
كبح التنافس	٤٤,٩٦١	٦,٢٨٠	٤٥,٩٠٩	٦,٨٨٨	٢,٠٤١	دال
الدرجة الكلية	١٧٧,٦٩٤	١٥,٣٢٦	١٧٨,٥٤١	٢١,٠٣٩	٠,٦٨٠	غيردال

ويتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير محل السكن في بُعد التواضع الفكري، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٣,٣٨٨) أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية

(٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦)، وقد كانت الفروق لصالح الطلبة الساكنين في المدينة الذين كان متوسط درجاتهم (٤٠,٢٩١) أعلى من متوسط درجات الطلبة الساكنين في الريف البالغ (٣٩,٢٥٠) وهذه النتيجة تشير إلى أنَّ الشباب الجامعي القادمين من بيئة المدينة أكثر قدرةً على تفهم الاختلاف والاعتقاد بوجود آراء متعددة في الموضوعات المختلفة، وقد يكون ذلك راجعاً إلى تنوع المواقف والنقاشات التي يشاركون فيها مقارنةً بالشباب الجامعي الذين ينحدرون من الريف.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير السكن في بُعد الثقة البينشخصية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٧٩٧) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير السكن في بُعد التواصل الفعال، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٣٧) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير السكن في بُعد كبح التنافس، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٠٤١) أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦)، وقد كانت الفروق لصالح الطلبة الساكنين في الريف الذين كان متوسط درجاتهم (٤٥,٩٠٩) أعلى من متوسط درجات الطلبة الساكنين في المدينة البالغ (٤٤,٩٦١)، وقد يكون السبب في ذلك راجعاً إلى أن بيئة الريف تنخفض فيها المواقف التي

تعتمد على المنافسة وترتفع فيها تلك المواقف التي تعتمد على التعاون بصورة أكبر من بيئة المدينة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير السكن في الدرجة الكلية للتفكير التعاوني، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٨٠) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦)، وهذه النتيجة تؤشر بصورة واضحة أنَّ الاختلافات بين بيئتي الريف والمدينة بالرغم من أنَّها أدت إلى بعض الفروق في مكونات التفكير التعاوني؛ إلا أنَّها لم تؤثر على الصورة الكلية للتفكير التعاوني.

خامساً: قياس الفروق في التفكير التعاوني بحسب متغير المشاركة

أما ما يتعلق بقياس التفكير التعاوني لدى الشباب الجامعي حسب متغير الاشتراك في عمل جماعي سابقاً من عدمه، فقد تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ببرنامج التحليل الاحصائي في العلوم الاجتماعية SPSS، وقد تبيَّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لهذا المتغير في التفكير التعاوني، وكما مبين في جدول (١٣).

جدول (١٣) الفروق في التفكير التعاوني على وفق متغير المشاركة

النماذج	مشارك (ن=٤١٥)		غيرمشارك (ن=٤٧٦)		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
التواضع الفكري	٤٠,٢٢٨	٤,٣١١	٣٩,٧١٦	٤,٣١٥	١,٧٩٦	غيردال
الثقة البينشخصية	٤٧,١٥١	٧,٠٣٤	٤٦,٢٧٥	٦,٧٠١	١,٩٠٣	غيردال
التواصل الفعال	٤٦,٦١٤	٦,٤٠٦	٤٥,٤٥١	٥,٣٥٩	٢,١٢٤	دال
كبح التنافس	٤٥,٢٢٤	٦,٢٥٩	٤٥,٣٠٦	٦,٦٩٨	٠,١٨٩	غيردال
الدرجة الكلية	١٧٩,٠١٩	١٨,٦١٨	١٧٧,٩٥٠	١٦,٢٢٤	٠,٤٠٢	غيردال

وبالنطر إلى جدول (١٣) يتبين التالي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير المشاركة في نشاطات جماعية من عدمه في بُعد التواضع الفكري، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٧٩٦) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير المشاركة في نشاطات جماعية من عدمه في بُعد الثقة البينشخصية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٩٠٣) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير المشاركة في نشاطات جماعية من عدمه في بُعد التواصل الفعال، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,١٢٤) أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦)، وقد كانت الفروق لصالح الطلبة المشاركين في نشاطات جماعية سابقاً، إذ كان متوسط درجاتهم (٤٦,٦١٤) أكبر من متوسط درجات الطلبة المشاركين في نشاطات جماعية البالغ (٤٥,٤٥١)، وهذه النتيجة توضح بصورة كبيرة دور الممارسة الفعلية في النشاطات الجماعية على إقامة جسور تفاعلية مع الأفراد الآخرين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير المشاركة في نشاطات جماعية من عدمه في بُعد كبح التنافس، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٨٩) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير المشاركة في نشاطات جماعية من عدمه في الدرجة الكلية للتفكير التعاوني، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٠٢) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦)، وهذه النتيجة تشير إلى ضرورة الإكثار من المشاركة في النشاطات التي تعتمد على التفاعل مع الآخرين، فبالرغم من أنَّ المشاركة في هكذا نشاطات أسهمت في تعزيز التواصل الفعال لدى الشباب الجامعي إلا أنَّها لم تعودهم على التفكير التعاوني، وربما يكون ذلك لأن أدوارهم في هذه النشاطات كان دوراً تنفيذياً أكثر مما كان دوراً تشاركياً في التخطيط أو رسم الأهداف.

سادساً: قياس الفروق في التفكير التعاوني بحسب متغير الحالة الاجتماعية

أما ما يتعلق بقياس التفكير التعاوني لدى الشباب الجامعي حسب متغير الحالة الاجتماعية، فقد تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ببرنامج التحليل الاحصائي في العلوم الاجتماعية SPSS، وقد تبيَّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الحالة الاجتماعية في التفكير التعاوني، وكما مبين في جدول (١٤) الذي يشير إلى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق الحالة الاجتماعية في بُعد التواضع الفكري، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٢٧٠) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).

جدول (١٤) الفروق في التفكير التعاوني على وفق متغير الحالة الاجتماعية

النماذج	أعزب (ن=٦٩٨)		متزوج (ن=١٩٣)		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
التواضع الفكري	٣٩,٩٧٥	٤,٣٤٨	٣٩,٨٨٠	٤,٢١٩	٠,٢٧٠	غيردال
الثقة البينشخصية	٤٦,٢١٩	٧,١١٥	٤٧,٦٩٧	٥,٨٠٥	٢,١٨٤	دال
التواصل الفعال	٤٥,٩٧٩	٦,١٣٩	٤٦,٣٥٧	٤,٨٣٩	٠,٧٨٩	غيردال
كبح التنافس	٤٥,١١٣	٦,٧٥٥	٤٥,٨٢٩	٥,٤٢٣	١,٣٥٦	غيردال
الدرجة الكلية	١٧٧,٤٨٨	١٨,٢٣٨	١٧٩,٧٠٤	١٣,٤٧٠	١,٥٧٠	غيردال

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق الحالة الاجتماعية في بُعد الثقة البينشخصية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,١٨٤) أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦)، وقد كان الفروق لصالح الطلبة المتزوجين إذ كان متوسط درجاتهم (٤٧,٦٩٧) أعلى من متوسط درجات الطلبة غير المتزوجين البالغ (٤٦,٢١٩)، وقد تكون هذه النتيجة بسبب أنَّ العلاقات الزوجية تقوم على إبداء مستوى معين من الثقة الذي تتطلبه ضرورة استمرار هكذا نوع من العلاقات مما أسهم في تميّز المتزوجين بأفضلية في هذا البُعد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق الحالة الاجتماعية في بُعد التواصل الفعال، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٧٨٩) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق الحالة الاجتماعية في بُعد كبح التنافس، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٣٥٦) أقل

من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق الحالة الاجتماعية في الدرجة الكلية للتفكير التعاوني، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٥٧٠) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦)، وقد يكون السبب في ذلك راجعاً إلى أن طبيعة الزواج في مجتمعنا لم تصل حتى هذه اللحظة إلى الصورة التشاركية التامة بين الزوجين بصورة فعلية، مما أدى إلى عدم تميّز المتزوجين والمتزوجات في هذا النوع من التفكير.

سابعاً: قياس الفروق في التفكير التعاوني بحسب متغير عدد الأخوة والأخوات

أما ما يتعلق بقياس التفكير التعاوني لدى الشباب الجامعي حسب متغير الاشتراك في عمل جماعي سابقاً من عدمه، فقد تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ببرنامج التحليل الاحصائي في العلوم الاجتماعية SPSS، وقد تبيَّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير عدد الأخوة والأخوات في التفكير التعاوني، وكما مبين في جدول (١٥) الذي يشير إلى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير عدد الأخوة والأخوات في بُعد التواضع الفكري، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٨٩٢) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير عدد الأخوة والأخوات في بُعد الثقة البينشخصية، إذ كانت القيمة التائية

المحسوبة (١,٦٢٣) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).

جدول (١٥) الفروق في التفكير التعاوني على وفق عدد الأخوة والأخوات

النماذج	٣ فأقل (ن=١٩٩)		٤ فأكثر (ن=٦٩٢)		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
التواضع الفكري	٤٠,٨٨٣	٣,٦٦٠	٣٩,٦٨٩	٤,٤٥٦	٠,٨٩٢	غيردال
الثقة البينشخصية	٤٧,٠٣٥	٧,٠١٥	٤٦,٥٨٣	٦,٨٢٧	١,٦٢٣	غيردال
التواصل الفعال	٤٥,٧٣١	٥,٥٦٥	٤٦,٦٢٨	٥,٩٧٠	٢,٨٢٦	دال
كبح التنافس	٤٥,٤٤٩	٦,٤٣٢	٤٥,٢١٦	٦,٥١٥	١,١٨٠	غير دال
الدرجة الكلية	١٧٩,١٩٧	١٥,٦٩٨	١٧٧,٦١٧	١٧,٨١٦	٢,٢٦٢	دال

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير عدد الأخوة والأخوات في بُعد التواصل الفعال، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٨٢٦) أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦)، وقد كانت الفروق لصالح الطلبة الذين يعيشون مع أربعة أخوة وأخوات، إذ كان متوسط درجاتهم (٤٦,٦٢٨)، وهو أكبر من متوسط درجات الطلبة الذين يعيشون مع ثلاثة أخوة فأقل البالغ (٤٥,٧٣١).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير عدد الأخوة والأخوات في بُعد كبح التنافس، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,١٨٠) أقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير عدد الأخوة والأخوات في الدرجة الكلية للتفكير التعاوني، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢,٢٦٢) أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨٩) والتي تبلغ (١,٩٦)، وقد كانت الفروق لصالح الطلبة الذين يعيشون مع ثلاثة أخوة وأخوات فأقل فقد كان متوسط درجاتهم (١٧٩,١٩٧)، في حين كان متوسط درجات الطلبة الذين يعيشون مع أربعة أخوة وأخوات فأكثر هو (١٧٧,٦١٧)، وقد تكون هذه النتيجة بسبب أنَّ عدد الأخوة والأخوات القليل يسمح بإبداء الرأي وسماعه والتفاعل معه بصورة أفضل من الأسر التي تضم عدداً كبيراً من الأخوة والأخوات.



المصادر والملاحق

المصادر

القرآن الكريم

1. أبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة (٢٠٠٠): **تصميم التدريس**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
2. أبو حطب، فؤاد وسيد أحمد عثمان (١٩٧٦): **مشكلات في التقويم النفسي**، ط ٢، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
3. أبو حويج، مروان وآخرون (٢٠٠٢): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
4. الازيرجاوي، فاضل محسن (١٩٩١): **أسس علم النفس التربوي**، مطابع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الموصل.
5. إسماعيل، بشرى (٢٠٠٤): **المرجع في القياس النفسي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
6. الآلوسي، جمال حسين (١٩٨٨): **علم النفس العام**، مطابع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.
7. بلوم، بنيامين سي، وآخرون (١٩٨٣): **تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني**، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماكجروهيل للنشر ، القاهرة.
8. تايلور، ليونا. أ (١٩٨٩): **الاختبارات والمقاييس**، ترجمة سعد عبد الرحمن، الطبعة الثالثة، دار الشروق، القاهرة.
9. توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن (١٩٨٤): **أساسيات علم النفس التربوي**، دار جون وايلي، المملكة المتحدة.
10. جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجامعي، بيروت.
11. جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
12. الجزائري، حسين عبد الرزاق (٢٠٠١): **موسوعة شرح المصطلحات النفسية**، دار النهضة العربية، بيروت .
13. الجسماني، عبد علي (١٩٨١): **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، مكتبة النهضة، بغداد.
14. جيفز، مالكولم.أ (١٩٨٣): **علم النفس التجريبي**، ترجمة موفق الحمداني، مطابع وزارة التعليم العالي، الموصل.

15. حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٥): **دراسات في أساليب التفكير**، مكتبة النهضة المصرية.
16. حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦): **التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات**، مكتبة النهضة المصرية .
17. حسنة، عمر عبيد (١٩٨٩): **نحو إعادة ترتيب العقل المسلم**، ط ٢، دار الإشراق، الدوحة.
18. الحلاق، هشام سعيد (٢٠١٠): **التفكير الإبداعي مهارات تستحق التعلم**، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق.
19. الحمادي، علي (١٩٩٩): مبدعون عبر التاريخ، دار ابن حزم، بيروت.
20. الخزامي، عبد الحكم أحمد (٢٠٠٥): **تطبيقات علم النفس التربوي**، دار الطلائع، القاهرة.
21. خير الله، سيد (١٩٧٦): **علم النفس التعليمي**، الطبعة الثانية، دار العالم العربي، مصر.
22. خيشة، عبد المقصود عبد الغني (١٩٩١): **النظرية الخلقية في الإسلام**، دار الثقافة العربية، القاهرة.
23. دافيدوف، لندا. ل (١٩٨٣): **مدخل علم النفس**، ترجمة سيد الطواب وفؤاد أبو حطب، دار ماكجروهيل للنشر، لندن.
24. الدريني، حسين عبد العزيز (١٩٨٥): **المدخل إلى علم النفس**، ط ٢، دار الفكر العربي، القاهرة.
25. الرابغي، خالد بن محمد (٢٠١٣): **التفكير الإبداعي والمتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
26. الربيعي، لقاء شاكر سلمان (٢٠٠٦): **الأسلوب المعرفي (سعة التصنيف): وعلاقته بالتفكير التباعدي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
27. روزين، فاديم (٢٠١١): **التفكير والإبداع**، ط ١، ترجمة نزار العيون، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق.
28. الزغّول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠١): **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
29. زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣): **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**، عالم الكتب، القاهرة.
30. سرية، عصام نور (٢٠٠٤): **سيكولوجية التعلم**، مؤسسة شباب الجامعة،

الإسكندرية.
31. السفياني، عدوان خليل (٢٠٠١): **استخدام العقل الشامل**، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
32. سلمان، خديجة حسين (٢٠٠٥): **مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
33. سمارة، نواف أحمد والعلايلي، عبد السلام موسى (٢٠٠٨): **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
34. سنن الترمذي ٣٦٠٥.
35. سنن الدارمي ٢٩٩.
36. السيد، محمد إسماعيل (٢٠٠٥): **أساليب التفكير العقلي في ضوء القرآن الكريم** : http://www.alahd.com.
37. الشربيني، زكريا أحمد، وآخرون (٢٠١٣): **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية**، مكتبة الشقري، الرياض، المملكة العربية السعودية.
38. شعبان، كاملة الفرخ وتميم، عبد الجابر (١٩٩٩): **تطور التفكير عند الطفل**، الطبعة الاولى، عمان.
39. صيّاح، أنطوان (٢٠١٦): **التفكير اللغة والتعليم**، دار النهضة العربية، بيروت.
40. الضبع، فتحي عبد الرحمن، وعبادي، عادل سيد (٢٠٢١): **فعالية برنامج ارشادي قائم على مهارات الأنا الهادئة في تنمية التواضع الفكري لدى طلاب الجامعة**، المجلة التربوية، العدد (٨٦) ج٢.
41. طافش، محمود (٢٠٠٤): **تعليم التفكير مفهومه أساليبه مهاراته**، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
42. طلال، صبا علي (٢٠٠٦): **أثر برنامج تدريبي لمهارات الإدراك والفعل في تنمية التفكير العلمي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
43. الطيبي، عكاشة عبد المنان (١٩٩٩): **علاج النسيان**، المكتبة الثقافية، بيروت، لبنان.
44. عبد الرحمن، سعد (٢٠٠٨): **القياس النفسي النظرية والتطبيق**، ط٥، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
45. عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٧): **تعليم التفكير ومهاراته**، دار الثقافة للنشر والتوزيع،

عمان، الأردن.
46. عبد الهادي[٢]، نبيل (٢٠٠٠) **نماذج تربوية تعليمية معاصرة**، دار وائل للطباعة، عمان، الأردن.
47. العتوم، عدنان يوسف (٢٠١٠): **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
48. عدس، عبد الرحمن (٢٠٠٥) **علم النفس التربوي: نظرة معاصرة**، ط ٣، دار الفكر، عمان، الأردن.
49. عطيه، محسن علي (٢٠٠٩): **البحث العلمي في التربية: مناهجه أدواته وسائله الاحصائية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الاردن.
50. عمر، محمود أحمد، وآخرون (٢٠١٠): **القياس النفسي والتربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الاردن.
51. العيساوي، هاشم حموى جبر، ووداعة، نجلاء نزار (٢٠٢٣): **التنافس النرجسي لدى طلبة الجامعة**، مجلة نسق، ٣٩(٣).
52. العيسوي، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٦): **مقدمة في علم النفس الحديث**، الدار الجامعية، الإسكندرية.
53. غانم، محمود محمد (١٩٩٥) **التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعليمه**، دار الطليعة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
54. فائق، أحمد و عبد القادر، محمود (١٩٨٤): **مدخل إلى علم النفس العام**، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
55. القواسمة، أحمد حسن، وأبو غزلة، محمد أحمد (٢٠١٣): **التعلم والتفكير والبحث**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
56. القيسي[١]، رؤوف محمود (١٩٩٠): **نمو بعض المفاهيم الرياضية عند الأطفال العراقيين (دراسة تجريبية مقارنة)** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد .

57. القيسي[٢]، هند رجب (١٩٩٠): **علاقة أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر والمتكامل بالإبداع والجنس لدى طلبة الصف العاشر بمدينة عمان**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
58. الكتاني، محمد (١٩٩٢): **جدل العقل والنقل في مناهج التفكير الإسلامي في الفكر القديم**، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب.
59. كفافي، علاء الدين (٢٠٠٠): **لماذا نعلم أبنائنا التفكير النقدي؟**، من بحوث المؤتمر الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المنعقد للمدة من

٢٥-٢٦ تموز ٢٠٠٠.

60. لازاروس، ريتشارد. س (بدون تاريخ نشر): **الشخصية**، ترجمة سيد محمد غنيم ، دار الشروق، بيروت.
61. **لسان العرب**، مادة فكر، مج٥، ٦٥
62. ماسون، البروفسور (٢٠٠٦): **تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم**، ترجمة مراد علي ووليد السيد، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
63. مخائيل، امطانيوس نايف (٢٠١٦): **بناء الئختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنينها**، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمّان، الاردن.
64. **مختار الصحاح**، مادة فكر، ٣٣٨
65. مراد، صلاح أحمد، وسليمان، أمين علي (٢٠٠٥): **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها**، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
66. مرحبا، محمد عبد الرحمن (١٩٨٣): **من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية**، ديوان المطبوعات الجزائرية.
67. المشرفي، انشراح إبراهيم محمد (٢٠٠٥): **تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
68. مصطفى، فهيم (٢٠٠٢): **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام**، دار الفكر العربي.
69. المعجم الأوسط للطبراني ١٩٠/٧.
70. المليجي، حلمي (٢٠٠٠): **علم النفس المعاصر**، ط ٨، دار النهضة العربية، بيروت.
71. نادر، امتياز (٢٠٠٧): **كيفية زيادة قدراتك الذهنية**، دار حمورابي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
72. نشواتي، عبد المجيد (٢٠٠٣): **علم النفس التربوي**، ط٤، دار الفرقان، عمان، الأردن.
73. نشوان، عبد العزيز قديس (١٩٨٨): **علم النفس والسلوك**، مكتبة العهد، حلب.
74. نور، كاظم عبد (٢٠٠٥): **دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير والإبداع**، دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
75. واردزورث، بي جي (بدون تاريخ نشر): **نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي**، ترجمة فاضل محسن الازيرجاوي، بغداد.

76. Adejumo, B. & Jaiyeola, O. O. (2023): **Effective Corporate Communications as a Catalyst for Organization Profitability**, Growth and Sustainability, European Journal of Business and Management, 15(6).
77. Allen, B. & Armour-Thomas, E. (1979): **Construct validation of metacognition**, Journal of psychology, 127(2).
78. Anasttasi, A. (1985): **Psychological Testing: Basic Concepts And Common Misconceptions**, In The G. Stanley Hall Lecure Series Rogers & Scheirer (Eds), Vol (5).
79. Baehr, J. (2022): **Limitations-Owning and the Interpersonal Dimensions of Intellectual Humility**, Scientia et Fides, 10(2). DOI: http://dx.doi.org/10.12775/SetF.2022.019
80. Bjorndahl, J. S., et al (2015): **Agreeing Is Not Enough The Constructive Role Of Miscommunication**, Interaction Studies, (16)3, DOI 10.1075/is.16.3.07fus
81. Bonett, D. G. (2002): **Sample Size Requirements for Testing and Estimating Coefficient Alpha,** Journal of Educational and Behavioral Statistics, Vol (27).
82. Bowes, S. M. & Tasimi, A. (2022): **Is intellectual humility 'good' for people?, The Journal of Positive Psychology**. https://doi.org/10.1080/17439760.2022.2155226
83. Bowes, S. M., et al (2023): **Is intellectual humility related to more accuracy and less overconfidence?**, The Journal of Positive Psychology, : https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2208100
84. **Brasi, L. (2020): Argumentative Deliberation and the Development of Intellectual Humility and Autonomy in the Classroom**, Cogency, Journal of Reasoning and

Argumentation, 12(1).
85. Brekke, K. R., et al (2023): **Culture And Gender Differences In Willingness To Compete**, doi/10.1093/ej/uead033/7143100.
86. Caddell, J. & Nilchiani, R. (2023): **The Dynamics of Trust: Path Dependence in Interpersonal Trust**, Engineering Management Review, DOI 10.1109/EMR.2023.3285098.
87. Cai, J., et al (2023): **Influence of subliminal stimuli on interpersonal trust: A possible mechanism**, PsyCh Journal, DOI: 10.1002/pchj.364.
88. Chirwa, M. & Boikanyo, D.H. (2022): **The role of effective communication in successful strategy implementation**, Acta Commercii, 22(1), a1020. https://doi.org/10.4102/ ac.v22i1.1020
89. Christen, M. et al (2014): **The Semantic Space of Intellectual Humility**, In Herzig A, Lorini E (eds.), Proceedings of the European Conference on Social Intelligence.
90. Colquitt, J. A., et al (2007): **Trust, Trustworthiness, and Trust Propensity: A Meta-Analytic Test of Their Unique Relationships With Risk Taking and Job Performance**, Journal of Applied Psychology, 92(4).
91. Dai, B., et al (2020):**Comparison of Trust Assessment Scales Based on Item Response Theory,** Front. Psychol. 11:10. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00010.
92. Dingemanse, M., et al (2023): **Beyond Single-Mindedness: A Figure-Ground Reversal for the Cognitive Sciences**, Cognitive Science A Multidisciplinary Journal, No 47.
93. Diyal, S. B. (2023): **Analysis of Effective Communication Tools for Disaster Management in the Educational Institutes**, INNOVATIVE RESEARCH

JOURNAL, 2(2).
94. Eble, R. L. (1972): **Essential of Educational Measurement**, 2nd. Ed, Prentice-Hall, New York.
95. Fahmi, A. & Utama, A. (2022):**The role of intellectual humility in predicting investigative behavioral tendencies towards COVID-19 vaccine news**, Journal Ilmiah psikologi terapan, 10(2).
96. Garrison, R. (2016):**Thinking Collaboratively: Learning in a Community of Inquiry**, Routledge & CRC Press.
97. George, D., & Mallery, P. (2003): **SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference**, (4th ed.), Allyn & Bacon, Boston.
98. Giang, Z., et al (2023): **Choosing a better communication style: revealing the relationship between communication style and knowledge hiding behavior**, HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES COMMUNICATIONS, 10:548, https://doi.org/10.1057/s41599-023-02063-5 1
99. Godfrey, H. (2023): **Intellectual Humility and Self-Censorship in Higher Education; a thematic analysis**, Front. Educ. 8:1066519, doi: 10.3389/feduc.2023.1066519.
100. Godfrey, H., & Erduran, S. (2021): **Argumentation and intellectual humility: a theoretical synthesis and an empirical study about students' warrants**, RESEARCH IN SCIENCE & TECHNOLOGICAL EDUCATION. https://doi.org/10.1080/02635143.2021.2006622
101. Goldman, S. & Kabayadondo, Z. (2018): **TAKING DESIGN THINKING TO SCHOOL How the Technology of Design Can Transform Teachers, Learners, and Classrooms**, Taylor & Francis, New York.
102. Hanel, P. H., et al (2023): **Using self-affirmation to increase intellectual humility in debate,** Royal Society

Open Science, 10: 220958, https://doi.org/10.1098/rsos.220958

103. Harel, M., et al (2021):**Rational Groupthink**, *The Quarterly Journal of Economics*, 136(1), p 630.
104. Harrison ,A., & Bramson , R . (1984): **The Art of thinking**, Internet : http://www.iaresearch.com
105. Hell, P. C. (2022): Practicing intellectual humility without compromising strongly held convictions, https://www.openaccessgovernment.org/?post_type=article&p=148910&preview=true
106. Hutchins, E. (2000): **Distributed cognition, International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences**, Retrieved September 2014.
107. Janis, I. (1982): **Groupthink: Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascoes**, Houghton-Mifflin, Boston.
108. Jorge, C. C. (2021): **Trust should correspond to Trustworthiness: a Formalization of Appropriate Mutual Trust in Human-Agent Teams**, In: R. Falcone, J. Zhang, and D. Wang (eds.): **Proceedings of the 22nd International Workshop on Trust in Agent Societies**, London, UK.
109. Kim, T., et al (2015): **Mutual Trust Between Leader and Subordinate and Employee Outcomes**, DOI 10.1007/s10551-016-3093-y.
110. Kroplewsk, Z., et al (2022): **A Preliminary Validation of the Polish Version of the Comprehensive Intellectual Humility Scale (CIHS)**, Psychology Research and Behavior Management, No (15),
111. Kumar, K. & Kurni, M. (2023): **Design Thinking A Forefront Insight**, CRC Press, Abingdon, Oxon.

112. Kyriazos, T. A., & Stalikas, A. (2018): **Applied Psychometrics: The Steps of Scale Development and Standardization Process**, Psychology, No 9, 2543.
113. Lau, E. & Rowlinson, S. (2009): **Provisions Of Insight Of Mutual Trust To Enable An Innovative Process Collaboration To Achieve Continuous Improvement In Construction Projects**, International Conference on Global Innovation in Construction 2009 At: Lough borough, UK.
114. Lawshe, C. H. (1975): **The Quantitative Approach To Content Validity**, Personnel Psychology, 28(4).
115. Leary, M. R., et al (2017): **Cognitive and Interpersonal Features of Intellectual Humility,** Personality and Social Psychology Bulletin, https://doi.org/10.1177/0146167217697695.
116. Li, D., et al (2023): **Relationship Between Mental Health Education Competency and Interpersonal Trust Among College Counselors: The Mediating Role of Neuroticism**, Psychology Research and Behavior Management, No(19).
117. Mamoba, A., et al (2022): **Effective Communication In Supporting The Academic Atmosphere In Campus: Phenomenological Analysis**, International Conference of Kerta Cendekia. 2 (1).
118. Mancuso, E. J. & Newman, B. (2020): **Intellectual Humility in the Sociopolitical Domain**, Self and Identity, 19(8), DOI: 10.1080/15298868.2020.1714711
119. Maroof, S. A., et al (2023): **Effective Communication: A Stimulant To Employees**, Performance In An Organization, International Journal of Literature, Language and Linguistics, 6(1).
120. Meleady, R., et al (2013): **The group discussion effect: Integrative processes and suggestions for**

implementation, Personality and Social Psychology Review, 17(1).

121. Pereira, J. F (2015): **Can Mutual Trust Explain The Diversity-Performance Relationship? A Meta-Analysis**, Unpublished PhD thesis, College of Sciences at the University of Central Florida Orlando, Florida.
122. Pereira, J. F (2015): **Can Mutual Trust Explain The Diversity-Performance Relationship? A Meta-Analysis**, Unpublished PhD thesis, College of Sciences at the University of Central Florida Orlando, Florida.
123. Permanasari, A. & Permanasari, A. (2023): **Intellectual Humility as A Predictor of Conflict Resolution in Government Policy Acceptance in the Situation of the Covid-19 Pandemic in Indonesia**, 3(5), https://doi.org/10.46799/ijssr.v3i4.387
124. Pesonen, R (2022): **Argumentation, cognition, and the epistemic benefits of cognitive diversity**, Synthese (2022) 200:295.
125. Porter, T., & Schumann, K. (2018): **Intellectual humility and openness to the opposing view, Self and Identity**, 17(2). https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1361861
126. Porter, T., et al (2022): **Predictors and consequences of intellectual humility**, Nature Reviews Psychology, Vol (1). DOI: 10.1038/s44159-022-00081-9
127. Pritchard, D. (2020): **Educating for Intellectual Humility and Conviction**, Journal of Philosophy of Education, 54(2).
128. Richmond, A. S., et al, (2006): **Thinking styles of online distance education students**, International Journal of Technology in Teaching and Learning, 2(1).
129. Robertson, S. I. (2021): **Human Thinking: The Basics**, Routledge, New York.

130. Rohman, J. (2014): **Great Place to Work: Guide to Greatness**, createyours.greatplacetowork.com.
131. Salas, E., et al (2014): **Collaboration and conflict in work teams.** In B. Schneider & K. M. Barbera (Eds.), Handbook of organizational climate and culture: An integrated perspective on research and practice. New York, NY, US: Oxford University Press.
132. Simms, L. J. (2008): **Classical and Modern Methods of Psychological Scale Construction**, Social and Personality Psychology Compass, 2(1).
133. Singh, N. (2022): **Effective Communication In Higher Education**, International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science, 4(12).
134. Streiner, D. et al (2015): **Health Measurement Scales: A Practical Guide to Their Development and Use** (5th ed.), Oxford, UK: Oxford University Press.
135. Sundstrom, M. & Cardetti, F. (2021): **Exploring the introductory physics classroom through the lens of intellectual humility: Handling what you do not know**, Physical Review Physics Education Research, 17(2).
136. Tanesini, A. (2018): **Intellectual Humility as Attitude**, Philosophy and Phenomenological Research 96(2).
137. Tavakol, M., & Dennick, R. (2011): **Making sense of Cronbach's alpha**, International Journal of Medical Education, No (2).
138. Tomasello, M., et al (2005): **Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition**, BEHAVIORAL AND BRAIN SCIENCES, No(28).
139. Topping, K. J. (2023):**Improving Thinking in the Classroom What Works for Enhancing Cognition**, Routledge, New York.
140. Wilson, E. O. (2012): **The Social Conquest of Earth**,

NY: W.W. Norton, New York.

141. Yayla, A. & ÇEVİK, Ö (2022): **The Effect of Competition on Moral Development: A Phenomenological Study, International Journal of Psychology and Educational Studies**, No (9).
142. Zhang M (2021): **Assessing Two Dimensions of Interpersonal Trust: Other-Focused Trust and Propensity to Trust**, Front. Psychol. 12:654735. doi: 10.3389/fpsyg.2021.654735.
143. Zmigrod, L., et al (2019): **The psychological roots of intellectual humility: The role of intelligence and cognitive flexibility, Personality and Individual Differences**, No (141). https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.016

الملاحق

ملحق (١) أسماء الخبراء الذين قاموا بتحكيم مقياس التفكير التعاوني

ت	الاسم واللقب العلمي	مقر العمل	التخصص
١	أ.د. أسامة حامد محمد	كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة الموصل	علم النفس التربوي
٢	أ.د. صباح مرشود منوخ	كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة تكريت	علم نفس النمو
٣	ا.د محمد ماهر الجمال	كلية التربية/جامعة حلوان	علم اجتماع التربية
٤	أ.د. حسن احمد سهيل القر ه غولي	وزارة التربية/ مديرية تربية بغداد الكرخ/٣ لجنة الترقيات العلمية	إرشاد نفسي وتوجيه تربوي
٥	أ.د. سرى اسعد حميل	كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة تكريت	علم النفس التربوي
٦	أ.م.د نهاد مرزوق قابيل	كلية التربية النوعية جامعة بنها	التربية الخاصة
٧	أ.م.د. حسام محمود صبار	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة تكريت	علم النفس التربوي
٨	أ.م.د. عامر مهدي صالح معجون	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة تكريت	القياس والتقويم

ت	الاسم واللقب العلمي	مقر العمل	التخصص
٩	أ.م.د. عدنان طلفاح محمد	كلية التربية – جامعة سامراء	علم النفس التربوي
١٠	أ.م.د. خالد أحمد جاسم	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة تكريت	علم النفس التربوي
١١	أ.م.د عمر فاضل يحيى	كلية التربية البدنية – جامعة سامراء	علم النفس الرياضي
١٢	أ.م.د. رسالة عبدالله خلف	كلية التربية – جامعة سامراء	علم النفس التربوي

ملحق (٢) مقياس التفكير التعاوني بصورته النهائية•

أولاً: الفقرات الخاصة بالبُعد الأول: التواضع الفكري

ت	الفقرات	تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جداً	تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليَّ قليلاً	لا تنطبق عليَّ
١	أميل إلى مراجعة وجهة نظري في ضوء وجهات نظر الآخرين عندما تظهر معلومات جديدة.					
٢	أحترم طريقة تفكير زملائي في التعامل مع المواقف والمشكلات.					
٣	أتقبل أن تكون معلوماتي وأفكاري حول أمر ما خاطئة.					
٤	عند النقاش في أمر ما، أقبل المعلومات الجديدة من زملائي حتى لو كانت تختلف عن معلوماتي.					
٥	اتقبل وجود من هم أفضل مني في تفكيرهم بالموضوع.					

• سيعرض المؤلف المقياس بناءً على أبعاده حتى يسهل على الباحثين استخراجها والتعامل معها، أما ما يخص توزيعها على المقياس فيمكن التعرف عليه من خلال النظر في جدول (٨) ضمن الباب الرابع ص ١١٢.

ت	الفقرات	تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جداً	تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليَّ قليلاً	لا تنطبق عليَّ
٦	يمكنني تغيير وجهة نظري باتجاه تفكير زملائي في موضوع ما.					
٧	اتصف بالموضوعية ولا اتحيز لوجهة نظري لمجرد أنها وجهة نظري.					
٨	أحاول عند النقاش مع زملائي بيان عيوب وسلبيات وجهات نظرهم.					
٩	أعتقد أن طريقة تفكيري في الموضوع أفضل من زملائي.					
١٠	يزعجني تدخل من أرى أنهم أقل معرفةً مني بالموضوع الذي يتم النقاش فيه.					

ثانياً: الفقرات الخاصة بالبُعد الثاني: الثقة البينشخصية

ت	الفقرات	تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جداً	تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليَّ قليلاً	لا تنطبق عليَّ
١	أثق بأن زملائي يحترمون وجهة نظري كما أحترم وجهة نظرهم.					
٢	عندما نناقش موضوعاً ما؛ أرى أن زملائي محل للثقة.					
٣	أناقش أفكاري حول الموضوع مع زملائي لأنهم يعدونها مفيدة.					
٤	أرى أنَّ علاقاتي بالآخرين تنطوي على ثقتي بهم وثقتهم بي.					
٥	أمتنع عن إبداء وجهة نظري خلال النقاش خشية أن يستهزأ بها الآخرون.					
٦	أركز جيداً على منح الثقة الكاملة لزملائي خلال النقاش.					

ت	الفقرات	تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جداً	تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليَّ قليلاً	لا تنطبق عليَّ
٧	أدعم آراء زملائي خلال النقاش لأني أثق بكفاءة كل واحد منهم.					
٨	احترم أي فكرة أو وجهة نظر لزملائي حول الموضوع لأني أثق بهم.					
٩	أعتقد أن الأفضل للفرد أن يعتمد على نفسه فقط.					
١٠	أشعر أنني وسط مجموعة تمتاز بالكفاءة والتآزر.					
١١	أعتقد أنّي وزملائي نشكّل مجموعة قادرة على التصدي للمشكلات المختلفة.					
١٢	أعتقد أني أستطيع الاعتماد على أغلب زملائي خلال السعي لحل مشكلة ما.					

ثالثاً: الفقرات الخاصة بالبُعد الثالث: التواصل الفعال

ت	الفقرات	تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جداً	تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليَّ قليلاً	لا تنطبق عليَّ
١	أنتظر حتى يكمل زملائي وجهة نظرهم حتى أبدأ في عرض وجهة نظري.					
٢	أركز على طبيعة المعلومة وفائدتها وليس من قالها.					
٣	أنتبه بصورة جيدة إلى لغة الجسد والإشارات الصادرة من زملائي عند النقاش.					
٤	أجد صعوبة في الرجوع إلى أفكاري حول الموضوع عندما تتم مقاطعتي.					
٥	استمع بانتباه إلى كل فكرة أو ملاحظة أو وجهة نظر يقدمها زملائي.					
٦	أسعى أن يكون التفكير في الموضوع بطريقة تقليدية.					

ت	الفقرات	تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جداً	تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليَّ قليلاً	لا تنطبق عليَّ
٧	أقاطع زملائي بسرعة إذا ما شعرت أنهم على خطأ.					
٨	أسعى للتعبير عن أفكاري بكلمات مختصرة ودقيقة مدعمة بالحجج.					
٩	أطلب من زملائي تكرار كلامهم وشرح أفكارهم أو توضيحها إذا لم أفهم ما يقصدونه.					
١٠	أنتبه إلى كل المعلومات والأفكار حتى نستعملها في النقاش وإيجاد الحلول.					
١١	أجد صعوبة في التعبير عن أفكاري لزملائي بكلمات مناسبة.					
١٢	أفضل مشاركة الأفكار مع مجموعات صغيرة وليست كبيرة.					

رابعاً: الفقرات الخاصة بالبُعد الرابع: كبح التنافس

ت	الفقرات	تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جداً	تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليَّ قليلاً	لا تنطبق عليَّ
١	أستمتع بدوري في النقاش حتى لو لم يكن كبيراً.					
٢	أرى أن الأهم هو النتيجة التي نصل إليها بغض النظر عن من يستنتجها أولاً.					
٣	اساعد بقية زملائي في إكمال تصوراتهم عن الموضوع.					
٤	أعتقد أن التفاعلات الإنسانية تقوم على التنافس في أغلب الأحيان.					
٥	أنزعج إذا وجدت من هو أكثر مني معرفة بالموضوع.					
٦	أثق بادارة زميلي للنقاش من أجل الوصول إلى نتيجة جيدة.					
٧	أصر على فكرتي بناءً على الأدلة التي تدعمها وليس الرغبة في الظهور أو التميّز.					

ت	الفقرات	تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جداً	تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليَّ قليلاً	لا تنطبق عليَّ
٨	أحاول أن أكون الأفضل دائماً في كل نقاش اشارك فيه مع زملائي.					
٩	احتفظ لنفسي بالمعلومات المهمة حول الموضوع حتى أكون الأفضل.					
١٠	تعجبني طريقة تفكير زملائي بغض النظر عن تأييدهم أو معارضتهم لي.					
١١	أرى كل وجهة نظر مختلفة عن وجهة نظري على أنها تحدٍ لي.					
١٢	أقلل من أهمية أفكار الأخرين حتى لا تكون أفضل من أفكاري.					
١٣	أعتقد أن وجهة نظري هي من ينبغي أن تؤخذ بالاعتبار أولاً.					

إصدارات المؤلف

أولاً: الكتب

١. اليقظة الذهنية البينشخصية؛ تطور المفهوم وقياسه: دار الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع-العراق ٢٠٢٣م.

٢. المناعة الفكرية في ضوء النظرية المعرفية: دار الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع-العراق ٢٠٢٠م.

٣. في الحب والموت وأشياء أُخر؛ قراءة سيكولوجية لأفكار الشباب: دار أمجد للطباعة والنشر والتوزيع-الأردن ٢٠٢٠م.

٤. أساليب التفكير: دار نون نشر في ألمانيا ٢٠١٨م.

٥. الإعلام ورهان التنمية: مؤلف مشترك مع مجموعة من الباحثين العرب ٢٠١٦م.

٦. الشباب ومستقبل الأمة: مؤلف مشترك مع مجموعة من الباحثين العرب والأجانب ٢٠١٤م.

ثانياً: الأبحاث العلمية مع روابطها على Researchgate

للوصول للبحث انسخ الرابط والصقه في المتصفح

. رأس المال النفسي الإيجابي لدى الشباب الجامعي

https://www.researchgate.net/publication/364720838_ras_almal_alnfsy_alayjaby_ldy_tlbt_aljamt/stats

. اليقظة الذهنية البينشخصية لدى طلبة جامعة سامراء

https://www.researchgate.net/publication/359617850_alyqzt_aldhhnyt_albynshkhsyt_ldy_tlbt_jamt_samra

. الصداقة وصورة الاصدقاء وعلاقتها بمهارات التخاطب الاجتماعي لدى الشباب في ضوء بعض المتغيرات

https://www.researchgate.net/publication/342232796_alsdaqt_wswrt_alasdqa_wlaqtha_bmharat_altkhatb_alajtmay_ldy_alshbab_fy_dw_bd_almtghyrat

.المناعة الفكرية وعلاقتها بالذكاء العاطفي والتماسك النفسي لدى الشباب الجامعي
https://www.researchgate.net/publication/341464085_almnat_alfkryt_wlaqtha_baldhka_alatfy_waltmask_alnfsy_ldy_alshbab_aljamy

.المناعة الفكرية في ضوء النظرية المعرفية
https://www.researchgate.net/publication/341386042_almnat_alfkryt_fy_dw_alnzryt_almrfyt

.بناء مقياس الرضا عن المدرب من وجهة نظر اللاعبين
https://www.researchgate.net/publication/372478263_bna_mqyas_alrda_n_almdrb_mn_wjht_nzr_allabyn

.مقياس اسلوب التعامل مع الفروق الفردية للطلبة
https://www.researchgate.net/publication/339750354_mqyas_aslwb_altaml_m_alfrwq_alfrdyt_lltlbt

.أسلوب تعامل المدرسين والمدرسات مع الفروق الفردية للطلبة وعلاقته بالاجهاد الانفعالي وبلادة المشاعر والرضا عن الإعداد التربوي من وجهة نظرهم
https://www.researchgate.net/publication/339363939_aslwb_taml_almdrsyn_walmdrsat_m_alfrwq_alfrdyt_lltlbt_wlaqth_balajhad_alanfaly_wbladt_almshar_walrda_n_aladad_altrbwy_mn_wjht_nzrhm

.المناعة الفكرية وعلاقتها ببعض الذكاءات وعادات العقل المنتجة لدى الشباب الجامعي
https://www.researchgate.net/publication/337758427_almnat_alfkryt_wlaqtha_bbd_aldhkaat_wadat_alql_almntjt_ldy_tlbt_aljamt

.الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا وعلاقتها بالانهماك بالتعلم والتوتر النفسي
https://www.researchgate.net/publication/337716816_alhkmt_ala khtbaryt_ldy_tlbt_aldrasat_allya_wlaqtha_balanhmak_baltlm_walt wtr_alnfsy

.معوقات إجراء البحوث في التعليم العالي من وجهة نظر التدريسيين
https://www.researchgate.net/publication/337720332_mwqat_ajr a_albhwth_fy_altlym_alaly_mn_wjht_nzr_altdrysyyn

.المخدرات والجانب النفسي؛ إشكالية التفاعل وآثاره على المدمن
https://www.researchgate.net/publication/339147400_almkhdrat _waljanb_alnfsy_ashkalyt_altfal_watharh_ly_almdmn

. التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة لدى طلبة جامعة سامراء
https://www.researchgate.net/publication/334827990_altlm_almn zm_dhatyaa_wlaqth_balkfat_aldrasyt_walhkmt_walmrft_ldy_tlbt_j amt_samra

.تأثيرات وسائل الإعلام الجديد على الشباب الجامعي
https://www.researchgate.net/publication/337720084_tathyrat_w sayl_alalam_aljdyd_ly_alshbab_aljamy

.العوامل المؤثرة في العنف ضد النساء
https://www.researchgate.net/publication/337717005_alwaml_al mwthrt_fy_alnf_dd_alnsa

.سبل رفع الروح المعنوية لدى الفرسان العراقيين
https://www.researchgate.net/publication/337732884_sbl_rf_alrw h_almnwyt_ldy_alfrsan_alraqyyn

أغراض الشائعات ومخاطرها وأساليب التعامل معها وعلاقتها بأساليب التفكير.
https://www.researchgate.net/publication/337707511_aghrad_alshayat_wmkhatrha_wasalyb_altaml_mha_wlaqtha_basalyb_altfkyr
القلق الاجتماعي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية.
https://www.researchgate.net/publication/337716912_alqlq_alajtmay_wlaqth_balkfat_alajtmayt_ldy_tlbt_almrhlt_althanwyt

- **University Youths Tendencies toward Peaceful Coexistence and the Risks which Faces them "Field Study"**
https://www.researchgate.net/publication/337717365_University_Youths_Tendencies_toward_Peaceful_Coexistence_and_the_Risks_which_Faces_them_Field_Study

ما وراء المعرفة وعلاقتها بأسلوبي التعلم السطحي _ العميق.
https://www.researchgate.net/publication/338230464_ma_wra_almrft_wlaqtha_baslwby_altlm_alsthy_almyq

اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمعوقات التي تواجهه.
https://www.researchgate.net/publication/337744468_atjahat_tlbt_almrhlt_althanwyt_nhw_alarshad_alnfsy_waltwjyh_altrbwy_walmwqat_alty_twajhh
مشكلات الشباب الجامعي.
https://www.researchgate.net/publication/337717354_mshklat_alshbab_aljamy

.مفهوم الذات الجسمية وعلاقته بالاتجاه نحو ممارسة الأنشطة الرياضية
https://www.researchgate.net/publication/337733342_mfhwm_aldhat_aljsmyt_wlaqth_balatjah_nhw_mmarst_alanshtt_alryadyt

.المشكلات الاجتماعية والنفسية والأخلاقية للشباب " دراسة ميدانية"
https://www.researchgate.net/publication/337732599_almshklat_alajtmayt_walnfsyt_walakhlaqyt_llshbab_drast_mydanyt

.الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة كلية التربية
https://www.researchgate.net/publication/337797666_alatjah_nhw_mhnt_altdrys_wlaqth_balrda_n_alhyat_ldy_tlbt_klyt_altrbyt

. أساليب تفكير طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسياً واتجاهاتهم نحو المستقبل دراسة مقارنة
https://www.researchgate.net/publication/337717160_asalyb_tfkyr_tlbt_almrhlt_althanwyt_almtfwqyn_walmtakhryn_drasyaa_watjahathm_nhw_almstqbl_drast_mqarnt

.اسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والطلبة
https://www.researchgate.net/publication/337707545_asbab_tdny_mstwy_althsyl_aldrasy_mn_wjht_nzr_almdrsyn_walmdrsat_waltlbt

.الذكاء الوجداني وعلاقته بموقع الضبط لدى تدريسيي كلية التربية
https://www.researchgate.net/publication/337716683_aldhka_alwjdany_wlaqth_bmwq_aldbt_ldy_tdrysyy_klyt_altrbyt

.أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات
https://www.researchgate.net/publication/337707314_asbab_alnf_ldy_tlamydh_almrhlt_alabtdayyt_mn_wjht_nzr_almlmyn_walmlmat

.التوافق الدراسي لدى الشباب الجامعي
https://www.researchgate.net/publication/337717420_altwafq_aldrasy_ldy_tlbt_aljamt

المحتويات

لا تنسونا من صالح دعائكم

زيد الخيكاني



الأستاذ الدكتور
صاحب أسعد الشمري

دكتوراه في
علم النفس التربوي




- موالید بغداد / العراق ١٩٨٠م.
- مكان العمل: كلية التربية / جامعة سامراء – العراق.
- حاصل على لقب أستاذ (بروفيسور) في علم النفس التربوي في ٢٠٢٠/١/٢٦.
- شَغِل العديد من المناصب الإدارية، وعمل معاوناً للشؤون الإدارية، ومعاوناً للشؤون العلمية.
- رئيس اللجنة العلمية في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة ٢٠١٥-٢٠١٧م.
- عضو الرابطة الدولية للباحث العلمي.
- عضو الهيئة العلمية لمجلة تنوير للبحوث الإنسانية والاجتماعية.
- عضو الهيئة العلمية للمجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية.
- عضو هيئة تحرير مجلة سرَّ من رأى للعلوم الإنسانية.
- صدر له -سابقاً- مؤلفان مشتركان مع مجموعة من الباحثين، وأربعة كتب منفردة.
- له (٣١) بحثاً منشوراً في المجلات العلمية المحلية والعربية والدولية.
- مشارك في (٣٥) مؤتمراً علمياً دولياً وندوة علمية داخل العراق وخارجه.
- محاضر في (٨٤) دورةً تدريبيةً لحملة الشهادات العليا، وطلبة الدراسات العليا، والمدرسين والمدرسات.
- محاضر في (٤) ورش عمل تدريبية لصالح (UNDP).
- محاضر في (٢٤) ورشة عمل في ميدان الاختصاص.
- رئيس وعضو في العشرات من اللجان الجامعية وداخل الكلية ،العلمية منها والإدارية والمالية.

هذا الكتاب

أنْ نُفكّرَ معاً؛ عبارة لطالما رددها الكثير منا، ومبدأ سعى له كذلك الكثير، وقد يكون ما يعوزنا حتى ننقل هذا الكلام إلى ممارسة عملية أنْ نضعها في خانة الفعل لا مجرد الأقوال، والفعل يستلزم أيضاً أنْ تكون له خطة وخطوات.

وهذا الطرح الذي يؤطره المؤلف تربوياً لأول مرة على الصعيد العلمي –بحسب اطلاعه- رغم حداثته إلا أنَّ الكلام فيه ليس بالجديد، فقد دعا له الفلاسفة وتكلم فيه المنظرين، إلا أنَّ الفرق الذي يسعى هذا الكتاب لتحقيقه كان في محاولة وضع تصور عملي قابل للتطبيق والقياس فيه.

في هذا الكتاب يحاول المؤلف أنْ يضع خريطة عمل لهذا النوع من التفكير الإنساني تبدأ بتفسيره وتبريره، وذكر محاسنه وفوائده وما يميزه عن غيره من أنواع التفكير، ثم يسعى لوضع تصورٍ خاصٍ به يراعي أن يتدرج تطبيقه من إيمان الفرد أنَّ الفكر غير محصورٍ في ذهنهِ فقط، بل هو نتاج تفاعل هذا الإيمان مع الثقة بطرح الآخرين وإدامة جسور من التفاهمات المشتركة بين أفراد المجموعة يكون قوامها الحقيقي؛ التعاون لا التنافس، ويكون شعارها الكبير إنَّ التفكير مع الآخرين سينتج بلا شكٍ أنجع الحلول، ويحقق بكل تأكيدٍ أفضل النتائج.

كما تضمن الكتاب وضع أداة لقياس هذا المفهوم الجديد وهو الأول في الميدان التربوي كذلك؛ ليكون معيناً للباحثين الذي سيعملون على موضوع دراسة التفكير التعاوني مستقبلاً، وليساهموا في تحديد علاقته بمتغيرات أخرى تزيد من التراث العلمي في العلوم التربوية والنفسية.

الترقيم الدولي (ISBN)

978-9922-21-642-3



للطباعة والنشر والتوزيع
العراق - سامراء
E-mail: alaahsn5@gmail.com
@facebook: alresalah.samarra
هـ +9647702673885 - +9647709758923